

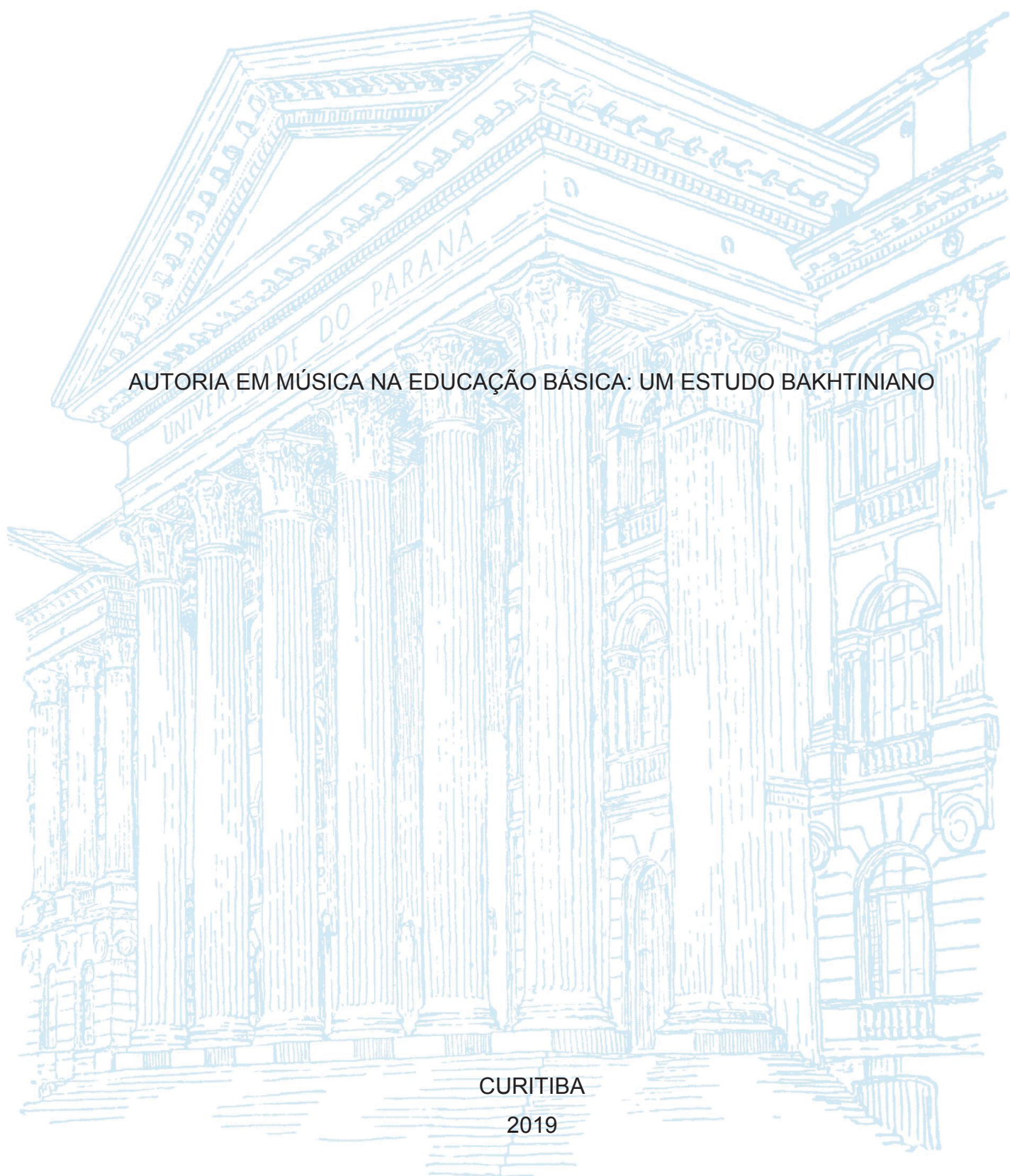
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

HUGO DE OLIVEIRA VERARDI BOCCA

AUTORIA EM MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO BAKHTINIANO

CURITIBA

2019



HUGO DE OLIVEIRA VERARDI BOCCA

AUTORIA EM MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO BAKHTINIANO

Texto de dissertação apresentado como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientação: Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves
Coorientação: Prof^a. Dr^a. Simone do Rocio Cit

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bocca, Hugo de Oliveira Verardi.

Autoria em música na educação básica : um estudo Bakhtiano / Hugo de Oliveira Verardi Bocca. – Curitiba, 2019.

98 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.

Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves

Coorientadora: Profª Drª Simone do Rocio Cit


1. Composição (Música). 2. Música – Estudo e ensino. 3. Crianças – Educação musical. 4. Música – Estética. 5. Ensino fundamental. 6. Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovich), 1895-1975. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **HUGO DE OLIVEIRA VERARDI BOCCA**, intitulada: **AUTORIA EM MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO BAKHTINIANO**, sob orientação do Prof. Dr. JEAN CARLOS GONÇALVES, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

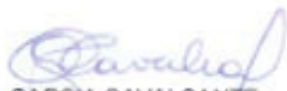
Curitiba, 30 de Agosto de 2019.




ROSSANO SILVA
Presidente da Banca Examinadora



MONICA ZEWE URIARTE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO VALE DO
ITAÍ)



CLAUDIA GARCIA CAVALCANTE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)



JEAN CARLOS GONÇALVES
Orientador - Avaliador Interno (UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Início os agradecimentos ao meu orientador, Professor Doutor Jean Carlos Gonçalves e à coorientadora, Professora Doutora Simone do Rocio Cit, pela confiança, orientações e inspirações que tanto contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado. Assim como aos professores Rossano e Mônica Uriarte pelas contribuições na qualificação.

Não poderia deixar de agradecer aos colegas do grupo de pesquisa Laboratório de estudos em Educação performativa, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/UFPR/CNPq), pela aprendizagem que obtive durante as discussões realizadas em nossas reuniões.

Agradeço também à instituição UFPR e aos professores do mestrado profissional, em especial aqueles que ministraram as disciplinas cursadas. Assim como a escola, pais e responsáveis dos alunos, que abriram as portas para que eu pudesse aplicar a sequência didática desenvolvida neste estudo, mas principalmente às crianças, sujeitos protagonistas desta pesquisa.

Agradeço aos amigos, em especial Benedito Marino, Fernando Ribeiro pelas contribuições nas digitalizações das partituras e Fernanda Fausto pelo apoio, inspirações e influências, que motivaram o meu ingresso no mestrado.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer à minha família, esposa e filha, Amanda e Clara pelo apoio incondicional e paciência. E finalmente, aos meus pais Francisco e Odisséia e irmã Sofia pelas revisões incansáveis ao longo da elaboração deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Laboratório de estudos em Educação performativa, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/UFPR/CNPq), parte de uma *sequência didática* implementada junto aos alunos do segundo ao quinto ano do ensino fundamental de uma escola da rede privada. A sequência foi desenvolvida por meio de cinco etapas: a) identificação das experiências e gostos musicais dos estudantes; b) escuta de vídeos e músicas seguida de debates acerca dos gêneros musicais mais citados; c) produção escrita de letras musicais (textos poéticos); d) notação musical da letra composta (partitura não convencional); e) gravação da composição. Seu objetivo, além de explorar possíveis relações entre música e linguagem, é compreender como se efetiva a materialização dos sentidos acerca das experiências musicais dos alunos por meio da atividade de composição musical. Para compreender como a composição musical foi organizada, influenciada ou determinada utilizo alguns conceitos da teoria de Bakhtin e o Círculo como: enunciado e enunciação, gêneros discursivos, estilo, autor e autoria. O objetivo da análise das composições é o de evidenciar a *autoria* presente nos *enunciados*, considerados como *respostas ao enunciado musical* proposto inicialmente pelo professor. Os referenciais teóricos que embasam a pesquisa são: a Teoria Dialógica da Linguagem proposto por Bakhtin e o Círculo que possibilita estabelecer analogias entre música e linguagem; a teoria de Swanwick e seus seguidores que indica caminhos para analisar a educação musical como educação estética, ou seja, privilegia o nível discursivo (a própria música, o repertório) em relação à materialidade sonora. Nestes termos, a educação musical se torna educação estética, a música se torna *enunciado concreto*, professor e alunos são *interlocutores* e a educação musical, *esfera de atividade humana*. Dessa forma, foi selecionada para análise uma letra musical produzida pelos alunos, permitindo identificar as influências dos gêneros musicais inicialmente, escolhidos por eles. Além da sua representação gráfica (partitura não convencional), com objetivo de relacioná-la com a gravação da canção composta, a fim de compreender a relação dialógica entre imagem e som. Assim, pude constatar apropriações, por parte dos alunos, dos conteúdos musicais desenvolvidos durante a sequência didática, como altura das notas, ritmo e dinâmica.

Palavras chave: Educação musical, Educação estética, Autoria, Educação básica.

ABSTRACT

This research, linked to the *Laboratório de estudos em Educação performativa, Linguagem e Teatralidades*(ELiTe/UFPR/CNPq), started from a *didactic sequence* implemented with students from the second to the fifth grade of elementary school in a private school. The sequence was developed through five steps: a) identification by questionnaire about the students' musical experiences and preferences; b) listening to videos and songs followed by debates about the most cited music genres; c) written production of lyrics (poetic texts); d) musical notation of the composed lyrics (unconventional score); e) recording of the composition. Its objective, besides exploring possible relations between music and language, was to understand the materialization of the senses about the students' musical experiences through the activity of musical composition. To understand how musical composition was influenced or determined, some concepts from Bakhtin and the Circle were used: utterance and enunciation, discursive genres, style, author and authorship. The objective of the analysis of the compositions, carried out later, was to highlight the *authorship* present in the *utterances*, considered as *responses* to the *musical utterance* initially proposed by the teacher. The theoretical references that supported the research are: the Dialogical Theory of Language proposed by Bakhtin and the Circle, which makes it possible to establish analogies between music and language; the theory of Swanwick and his followers, which indicates ways to consider music education as aesthetic education, that is, privileging the discursive level (the music itself, the repertoire) over the sound materiality. In these terms, music education becomes aesthetic education, music becomes *concrete utterance*, teacher and students become *interlocutors*, and music education, *sphere of human activity*. The result was analyzed by selecting a musical lyrics produced by the students, allowing to identify the influences of the musical genres chosen by them. The graphic representation (unconventional score) was related to the recording of the composed song, in order to understand the dialogical relationship between image and sound. Thus, it is possible to verify the students' appropriation of the musical contents developed during the didactic sequence, such as note pitch, rhythm and dynamics.

Keywords: Music Education; Aesthetic Education; Authorship and Basic Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1- LETRA MUSICAL REPRESENTATIVA DO GÊNERO <i>FUNK</i>	69
ILUSTRAÇÃO 2- LETRA MUSICAL REPRESENTATIVA DO GÊNERO <i>POP</i>	70
ILUSTRAÇÃO 3- LETRA MUSICAL REPRESENTATIVA DO GÊNERO <i>ROCK</i>	71
ILUSTRAÇÃO 4- LETRA MUSICAL REPRESENTATIVA DO GÊNERO <i>SERTANEJO</i>	72
ILUSTRAÇÃO 5- LETRA MUSICAL REPRESENTATIVA DO GÊNERO <i>SAMBA</i> ..	74
ILUSTRAÇÃO 6 - REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS DOS SONS 1	76
ILUSTRAÇÃO 7 - REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS DOS SONS 2	76
ILUSTRAÇÃO 8 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA (PARTITURA NÃO CONVENCIONAL) – “A BRISA DO MAR”	78
ILUSTRAÇÃO 9- PARTITURA TRADICIONAL (NOTAS NA PAUTA) – “A BRISA DO MAR”	81

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – TEORIA ESPIRAL DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL	30
TABELA 2 – GÊNEROS PREFERIDOS	56
TABELA 3 – DEBATE GÊNERO FUNK	58
TABELA 4 – DEBATE GÊNERO POP	60
TABELA 5 – DEBATE GÊNERO ROCK	61
TABELA 6 – DEBATE GÊNERO SERTANEJO	63
TABELA 7 – DEBATE GÊNERO SAMBA	64
TABELA 8 – LETRAS PRODUZIDAS X GÊNEROS MUSICAIS.....	67
TABELA 9 – LETRA MUSICAL X BINÔMIOS FANTÁSTICOS	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 MÚSICA E ENSINO DE MÚSICA	19
1.1 RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE MÚSICA E LINGUAGEM NAS PESQUISAS ..	19
1.2 MÚSICA E LINGUAGEM VERBAL	27
1.3 CONCEITOS BAKHTINIANOS PARA UMA APRECIÇÃO ESTÉTICA DA MÚSICA	33
1.3.1 Enunciado e Enunciação	34
1.3.2 Gêneros do Discurso.....	38
1.3.3 Estilo	40
1.3.4 Autor e Autoria	43
1.4 MODELO C(L)A(S)P NA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL	45
1.5 ENSINO DE MÚSICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES	48
2 EM BUSCA DA AUTORIA: COMPOSIÇÃO MUSICAL EM SALA DE AULA	52
2.1 PESQUISA DE INTERVENÇÃO	52
2.2 A ESCOLA PESQUISADA E OS SUJEITOS	53
2.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DESCREVENDO E ANALISANDO.....	55
2.4 ANÁLISE MUSICAL EM PERSPECTIVA DIALÓGICA	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	95
ANEXO 1- MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO	98
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO	99

INTRODUÇÃO

Explorar as possíveis analogias entre música e linguagem é um dos propósitos desta pesquisa e sua motivação está alicerçada tanto em justificativas pessoais, baseadas em minhas primeiras vivências musicais desde a infância, quanto acadêmicas, pautadas em autores, além de experiências enquanto acadêmico e profissionais em sala de aula. Espero com isso ter privilegiado a dimensão estética musical em detrimento da técnica instrumental e da materialidade sonora.

Iniciando pela justificativa pessoal, em minha infância, a música sempre esteve presente nos momentos familiares, mesmo que não executada por meio de instrumentos, mas por suportes de áudio, como os discos de vinis, CDs e também fitas cassete. Recordo-me das noites de audição dos vinis, onde me era mostrada por meu pai, uma pequena coleção em que merecia destaque a arte de suas capas e até dedicatórias. Música, imagem e texto se fundiam formando apenas um produto, um *enunciado concreto*¹. E sua compreensão, diretamente influenciada pelo contexto e ambiente de enunciação.

Por volta dos nove anos de idade tive a oportunidade de ingressar em um curso de teclado e ter assim o primeiro contato com o estudo formal de um instrumento. A escolha pelo teclado se deu unicamente por conveniência, uma vez que havia ganhado um de presente de uma tia que tocava piano. Naquela época, a vontade era mesmo estudar bateria, apesar disso identifiquei-me com o instrumento.

Já na adolescência iniciei os estudos do violão com um amigo da família que, de maneira informal ensinou-me alguns acordes. Naquele momento não se falava em partituras ou teoria da música, tudo era muito visual e intuitivo, o que gerou consequências positivas, uma vez que fui forçado a me orientar mais pelo som do que por partituras ou cifras impressas. Ou melhor, aprendi a me guiar pelos sentidos, significações e funções que cada acorde desempenhava dentro de cada sequência harmônica. Segui meus estudos por conta própria, até que me foi

¹ O enunciado concreto é concebido como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado, sendo assim, são únicos em situações e contextos específicos. (BRAIT, 2017, p. 63). Este conceito será aprofundado no capítulo 1.

disponibilizado um professor de violão. Talvez por esse começo tão intuitivo, sempre me guiei mais pelo som do que por todos aqueles papéis repletos de notas.

A música sempre foi uma paixão e mais do que isso uma ferramenta que eu dispunha para contornar minha timidez e conseguir me aproximar das pessoas. Já na fase adulta, apaixonado pela música popular brasileira, mais especificamente pelo gênero samba, a curiosidade me levou ao estudo do cavaco. Estudo que se concretizou com minha entrada, em 2011, no curso de licenciatura em música na Faculdade de Artes do Paraná, hoje Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Local onde passei por uma maior identificação e amadurecimento musical.

Todas essas experiências musicais sempre estiveram muito mais associadas aos aspectos estéticos do que técnicos ou teóricos. Assim, a prioridade em meus estudos em música nunca foi a técnica instrumental, mas sim, a expressão, as significações e sentidos possibilitados pelas estruturas musicais. É evidente que não se expressa sem a técnica, mas a considero estando a serviço das significações.

A música enquanto experiência estética também esteve presente em minhas atividades profissionais, ministrando aulas de violão e cavaco, individual ou em pequenos grupos. Na condição de acadêmico, ingressei como aluno bolsista do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – no projeto “Fonograma partilhado e escuta responsiva”, o qual me possibilitou formalizar a atividade docente na educação básica e ter o primeiro contato, ainda que superficial, com a teoria de Bakhtin e o Círculo².

Nesse projeto, as aulas eram planejadas e executadas a partir da concepção de música enquanto fonograma, ou seja, uma forma de comunicação por sons, compreendendo uma superfície ou plataforma material em que um som está gravado, cristalizado, como um CD, fita cassete ou disco de vinil. Em outras palavras, a música era concebida como um *enunciado concreto*, onde o ponto visado era a *escuta respondente* (na ocasião denominada escuta responsiva) por parte dos alunos, destes fonogramas selecionados pelos bolsistas.

² Bakhtin e o Círculo, foi o grupo composto por vários intelectuais russos, entre eles, além do próprio Mikhail Bakhtin, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o estudioso de literatura Lev V. Pumpianski, o linguista e músico Valentin N. Voloshinov e o advogado e educador Panel N. Medvedev, que se reuniram regularmente em Nevel e depois em Vitebsk entre 1919 e 1929 (FARACO, 2009, p. 13).

Esclareço que o conceito de *escuta respondente*, inspirado nas obras de Bakhtin e o Círculo, foi desenvolvido por Augusto Ponzio a partir da distinção entre o silêncio e o calar, denominado por Bakhtin de *as duas condições da interpretabilidade do verbal*. Distinguindo o silêncio do calar, Ponzio (2007) traz uma breve passagem extraída dos *Apontamentos de 1970-1971 de Mikhail Bakhtin*, o qual define o silêncio como ausência de som, enquanto o calar, ausência de palavras. A violação do silêncio através de um som é mecânica e fisiológica, quanto à violação do calar ocorre através de uma palavra personalizada e dotada de sentido. Assim, Bakhtin distingue *as condições da percepção do som das condições da identificação do signo verbal*. Segundo Ponzio (2007):

O silêncio permite a percepção dos sons e dos traços distintivos da língua (os fonemas) e, assim, o *reconhecimento, a identificação dos elementos repetíveis* do discurso, isto é, dos elementos que fazem parte da língua, no nível fonológico, sintático e semântico. Quanto ao calar, porém, é condição da compreensão do *sentido* de cada enunciação na sua *irrepetibilidade* e, portanto, a condição de *resposta* a ela, tal qual é, nesta sua singularidade e irrepetibilidade. (PONZIO, 2007, p. 28, grifos do autor)

Dessa forma, o autor afirma que o calar é a posição, ou a situação da qual começa a enunciação, ou a posição em que ela é recebida, pressupondo o calar como *posição de escuta*. Advertindo que entre o calar e a escuta não há diferenças substanciais, pois o calar de onde parte a enunciação foi, por sua vez, posição de escuta e a enunciação é, com efeito, uma resposta, um interpretante de compreensão respondente. Dessa forma não devemos assumir a *posição de escuta* enquanto posição passiva, mas sim enquanto uma *posição respondente*.

Por exemplo, no projeto PIBID trabalhamos “A música brasileira na virada do século XX” com turmas do ensino médio, selecionando repertório que contemplava o gênero choro, além de ritmos europeus e africanos que o influenciaram, como polca, maxixe, valsa, schottisch e lundu. As aulas foram planejadas a partir dos fonogramas originais, ou seja, primeiramente era apresentada a gravação original e a partir da atividade de apreciação e conseqüentemente através da *escuta respondente* por parte dos alunos, desenvolvíamos o conteúdo programado.

Tomávamos como ponto de partida o resultado estético de cada fonograma, levando em consideração o contexto social, cultural e, até mesmo, tecnológico da época e o quanto estes poderiam influenciar em elementos da performance e da

composição. A partir da resposta dada pelos alunos alcançávamos os diferentes temas e conteúdos musicais planejados.

No momento do presente estudo, atuava em aulas de musicalização para crianças do segundo ao quinto ano do ensino fundamental I, em uma escola da rede privada. A experiência no PIBID me instigou a investigar o processo de musicalização que acontece com crianças ao propor a educação musical como educação estética, pois assumi a compreensão desta como aquilo que “nos atravessa” por meio de nossos sentidos, deixando marcas, trazendo um novo dado, tratando-se do sentir junto do pensar.

Segundo Moreira (2007), Schiller difere do posicionamento de Kant que propõe a educação estética posicionada no eu, quando concebe a pessoa integrada ao mundo, desmistificando o belo como simples apreciação baseada na experiência empírica. Para ele a estética se encontra nos objetos e na natureza, o belo é algo objetivo e sua percepção é subjetiva. A reflexão do belo somente pelo sentimento não é o suficiente para alcançar o conceito, da mesma forma somente pelo entendimento não seria satisfatório para alcançar o subjetivo. Assim, pode-se compreender a experiência estética como a união da razão aos sentidos. Em continuidade, Schiller alega que somente pela intervenção de uma educação estética surge um homem moral.

Portanto, a educação estética se daria por meio das experiências estéticas, o que contribuiria para uma formação estética, e consequentemente ética, do indivíduo. Estas experiências estéticas relacionadas à educação musical (concebida como educação estética), se daria por meio das atividades de composição, apreciação e performance. Essas atividades possibilitariam a formação estética deste aluno, propiciando-o adentrar ao terreno das significações e sentidos que as estruturas sonoras produzem.

Também vale advertir que a música, mesmo ao ser considerada produto da criação ideológica, com suas particularidades materiais específicas e suas significações, não deve ser encarada como um produto de consumo e muito menos compreender seus mecanismos de produção a partir de sua técnica de produção, como se compreende a produção têxtil, por exemplo.

Isto porque concebo a música como elemento constituinte do sujeito, como resultado das relações sociais, ou ainda, como resultado das estruturas capazes de

expressar sentimentos e sentidos do ser humano que não se pode expressar em outras linguagens ou estruturas artísticas, justamente por seu caráter abstrato e subjetivo. Trata-se de música como produtora de sentidos. O fato é que não se deve simplesmente consumir a música, mas sim vivê-la, por meio da experiência estética.

Nessa mesma direção, Martins afirma que:

Nada foge aos cinco sentidos, pois são eles que nos possibilitam a acolhida das coisas do mundo ou de suas impressões óticas, acústicas, gustativas, olfativas, de temperatura, textura, volume, direção. São os cinco sentidos que podem, passo a passo, abrir para nós o caminho pelo estésico. É pela apreensão estética, pelo modo como nosso corpo é afetado e se deixa afetar que nossa sensibilidade é ativada. (MARTINS, 2010, *apud* URIARTE, 2017, p. 23)

Também Uriarte (2017, p. 67) defende a ideia de que a formação estética permite potencializar a percepção estética, a imaginação e a ação criadora pela e por meio da arte em suas diferentes manifestações, como música, cinema, literatura e artes visuais.

Para tal alcance, priorizo as possíveis aproximações entre música e linguagem como condição para que ela se torne um *enunciado concreto*. Também levo em conta que toda compreensão é prenhe de resposta, conforme Bakhtin (2011), o que me estimulou a analisar a *resposta* dada pelos estudantes ao participarem da *sequência didática* em que a ideia de gêneros musicais foi o elemento central.

Resumidamente, esta sequência foi dividida em cinco etapas. Na primeira etapa de identificação, foi aplicado um questionário aos alunos do segundo ao quinto ano do ensino fundamental I com o objetivo de conhecer suas experiências musicais e também constatar quais eram os gêneros musicais preferidos e como eles são ouvidos por cada um.

A segunda etapa, chamada de apreciação estética, se deu pela *escuta respondente*, de vídeos e músicas gravadas, baseadas nas respostas dos questionários. Foram realizados debates acerca dos gêneros musicais citados pelos alunos, procurando destacar os sentidos que os alunos traziam a respeito de cada um deles.

A terceira etapa, a da composição, envolveu atividades que visavam à escrita de letras musicais, ou textos poéticos, influenciadas e desenvolvidas a partir

dos elementos determinantes e característicos dos gêneros musicais, indicados pelos alunos no questionário inicial.

A quarta etapa, a da notação musical, consistiu na criação da representação gráfica da canção. Vale ressaltar que a notação musical adotada neste estudo foi a escrita musical não convencional, diferente da tradicional, com as notas escritas na pauta, mas sim por meio de gráficos (conforme apresentado na página 77), representando os movimentos melódicos. Finalmente, a quinta etapa, da gravação sonora da canção.

A justificativa acadêmica para a realização desta pesquisa se deve à assunção de que, segundo Swanwick (*apud* GROSSI, 2004) em geral, no ensino escolar de música, a exploração sonora ainda é considerada como início do processo de musicalização, privilegiando-se a ênfase na materialidade sonora (como altura; grave/agudo, intensidade; forte/fraco, duração e timbre). Ou então, se estudam os elementos musicais (ritmo, melodia, harmonia) isolados, como entidades autônomas.

Ainda, o autor afirma que tanto o estudo isolado dos elementos musicais, quanto o som em si, também são insuficientes para que se atinja a aprendizagem musical na dimensão estética. Em contraposição, quando se entende a música como linguagem começa-se a perceber as limitações de se ater às suas materialidades ou aos seus elementos.

O **problema** a que se dedica este estudo é: como superar o ensino centrado na materialidade sonora, ou nos elementos musicais e nas técnicas no processo cognitivo da música? Assim, proponho como objeto de investigação a inversão destes procedimentos, desenvolvendo um ensino que toma como ponto de partida o resultado estético musical, para daí analisar a atitude responsiva³ de compreensão por parte dos alunos. Para isso me apoiei em Bakhtin (2011, p. 271) quando afirma que

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”.

³ Conceito desenvolvido por Bakhtin (2011).

Esta resposta, que pode não ser imediata, pode se realizar tanto verbalmente, como por ações, pois “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (Bakhtin, 2011, p. 272).

Também, busquei apoio teórico em autores que indicam caminhos para analisar a educação musical como educação estética, como Swanwick (1979) e seus seguidores (FRANÇA, 2002; GROSSI, 2004) que privilegiam o nível discursivo (a própria música, o repertório) em relação à materialidade sonora (sons, notas, melodias, encadeamento harmônico, ritmo etc.).

Outros autores que subsidiam este estudo foram Silvia Schroeder (2009) e Silvia Schroeder e Jorge Schroeder (2011), que se baseando em Bakhtin, estabelecem analogias entre música e linguagem verbal.

Assim, para a área educacional, ao tomar a música enquanto enunciado e o campo musical como cadeia discursiva, a preocupação passa a ser conduzir os alunos no terreno das significações musicais incentivando-os a uma atitude responsiva em relação aos enunciados.

Portanto, o objeto deste estudo são os enunciados musicais produzidos pelos alunos, considerados como respostas dadas ao *enunciado musical* propostos inicialmente pelo professor. O **objetivo geral** é compreender como se efetiva a materialização dos sentidos acerca das experiências musicais dos alunos por meio da atividade de composição musical.

Objetivo que se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar o gosto e experiência musical dos alunos como forma de estimular o envolvimento e a integração destes com o processo educativo;
- b) Identificar nos debates, ocorridos em sala de aula, as manifestações das experiências musicais dos alunos;
- c) Estabelecer relações entre os sentidos expressos durante os debates e os textos poéticos (letras musicais) produzidos pelos alunos;
- d) Compreender a relação dialógica entre imagem (partitura) e som (canção composta).

Para isso, a partir da composição de uma canção pelos alunos, analiso a letra musical, a representação gráfica do som (a partitura não convencional) e os gêneros musicais segundo a perspectiva de análise dialógica do discurso,

apropriando-me de alguns conceitos bakhtinianos, como *enunciado*, *gêneros discursivos*, *estilo* e *autoria*.

A presente dissertação está dividida em dois capítulos, sendo que o primeiro aborda, através de uma breve revisão bibliográfica, alguns estudos desenvolvidos por autores que evidenciam a possibilidade de relacionar a música à linguagem, oferecendo subsídios necessários para situar este estudo. Analogia, realizada através de alguns conceitos bakhtinianos, que possibilita oferecer um caminho metodológico para o ensino de música na educação básica. Assim, me aproprio do modelo C(L)A(S)P desenvolvido pelo educador musical Keith Swanwick, para quem as modalidades da composição, apreciação e performance, são contempladas e alicerçadas na música em perspectiva discursiva. Para, por fim, relacionar a proposta desta pesquisa ao documento curricular BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), apontando elementos de aproximação e distanciamento.

O segundo capítulo descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa. Categorizada como uma pesquisa de intervenção, foi realizada e aplicada em uma escola da rede privada com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental I. Para isso, como apresentado acima, foi desenvolvida uma sequência didática, apresentada em cinco etapas: Identificação - as experiências musicais; Apreciação Estética - escuta respondente; Composição - escrita de letra musical; Registro Sonoro - notação não convencional e, finalmente, Performance Musical - gravação da canção. Além de descrever os procedimentos analíticos, este capítulo traz o resultado material deste processo de ensino.

Também neste capítulo, analiso, a partir da Análise Dialógica do Discurso, o *corpus* da pesquisa, obtido por meio das etapas da sequência didática aplicada. Para análise foi selecionada a letra musical, o texto poético, da canção composta pelos alunos, além do seu registro gráfico, a partitura não convencional. Para, por fim, relacioná-los com os enunciados proferidos acerca dos gêneros musicais durante a etapa do debate.

Para finalizar, apresento as considerações acerca do objetivo geral desta pesquisa, o qual buscou compreender se houve e como se deu a materialização dos sentidos, trazidos pelos alunos, acerca dos gêneros musicais experienciados por eles.

1 MÚSICA E ENSINO DE MÚSICA

A música está presente em todas as sociedades, desempenhando importante papel nas relações humanas, relacionada com diferentes fenômenos sociais como a religião, a política e instituições como a família e escola, inclusive, com outras formas de expressão artística.

É verdade que muitas são as possibilidades de concepções epistemológicas a respeito da música, por exemplo, a música enquanto jogo, a música como expressão artística, como área de conhecimento, ou ainda, a música como linguagem. Cada qual com suas consequências práticas para o seu ensino. Nesta pesquisa, sem desprezar as demais, assumo a concepção da música como linguagem, definindo e enfatizando os efeitos de tal abordagem para a educação musical.

Para isso, trago primeiramente neste capítulo uma breve revisão de literatura, abordando as possíveis relações entre música e linguagem, a fim de situar esta pesquisa neste terreno tão minado. Para, num segundo momento explorar de forma mais aprofundada analogias entre música e linguagem verbal.

No terceiro momento, ressalto alguns conceitos bakhtinianos, como *enunciado e enunciação, gêneros do discurso, estilo, autor e autoria*, com objetivo de embasar teoricamente a análise da produção realizada pelos alunos durante a sequência didática. Já no quarto momento, destaco o modelo C(L)A(S)P, desenvolvido pelo educador musical Keith Swanwick, a fim de oferecer um caminho metodológico para a sequência didática desenvolvida nesta pesquisa.

Finalmente, aponto as abordagens do ensino de música presente na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), destacando tanto aspectos positivos quanto negativos segundo alguns autores. O objetivo de trazer a BNCC nessa seção, ainda que resumidamente, é o de apontar alguns elementos presentes neste documento, em relação ao ensino de Música, para situar o presente estudo quanto àquilo que está posto curricularmente.

1.1 RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE MÚSICA E LINGUAGEM NAS PESQUISAS

Procurando averiguar os estudos já realizados pautados em referenciais que estabelecem analogias entre música e linguagem, realizei uma busca em periódicos e dissertações.

Dos encontrados, selecionei quatro artigos que me auxiliam na justificativa desse estudo. O primeiro deles é o artigo intitulado “Luzes sobre a música a partir da filosofia da linguagem”, de Flavio Barbeitas (2016). Nele o autor traz à tona a questão do quanto a linguagem musical pode nos ensinar acerca do ser humano, diferentemente daquilo que se manifesta via linguagem falada.

Inicia seu artigo percorrendo a respeito dos debates na musicologia contemporânea, a qual se debruça sobre questões referentes aos significados da música. Para tanto, contempla o impasse entre buscar o significado na estrutura interna da obra ou no contexto sócio-histórico-cultural em que o enunciado musical se apresenta. O autor defende a ideia de que a música não porta consigo significados determinados por sua própria natureza, mas sim uma significação por meio da trama social que configura o seu entorno, mas ao mesmo tempo diz: “mantenho alguma cautela em relação às certezas que vejo difundidas numa investigação da música exclusivamente disposta na trama social” (BARBEITAS, 2016, p. 127).

Para dar suporte a esse pensamento, o autor discute sobre linguagem à luz de alguns filósofos italianos contemporâneos, como Giorgio Agamben, Paolo Virno e Adriana Cavarero. Citando Virno, Barbeitas (2016) aborda a ideia da negatividade da linguagem, da indeterminação da faculdade de linguagem. Já, de Agamben apresenta a autorreferencialidade, a confiabilidade do *logos* e a performatividade. Por fim, de Cavarero, o tema da voz e do processo histórico de desvocalização do *logos*.

Passemos então às considerações apontadas pelo autor. Baseando-se em Virno e na ideia da negatividade primária da linguagem, esboçada anteriormente por Saussure, considera que a língua não é apenas um sistema de diferenças em que os termos diferem uns dos outros, mas sim um sistema que apresenta a diferença como elemento constituinte dos termos. Conforme suas palavras: “Na língua só há – e só pode haver – diferença; nela, nada há de substancial nem tampouco vige qualquer ponto positivo de partida ou de base” (Barbeitas, 2016, p. 129).

Sendo assim, na língua não há uma delimitação de seu objeto em termos de um campo de aplicação, ao contrário, a língua pode ocupar-se tanto do que existe, quanto do que é apenas possível, do que ainda não existe ou do que foi apenas pensado. Virno classifica a língua como “pátria do não-ser”. Segundo o autor essa noção de negatividade da linguagem fica evidente na comparação com a música. Portanto, considera a música como um fenômeno essencialmente negativo. Afirma ainda que ela é uma interrogação em sentido absoluto que, não definindo seu objeto, se concretiza na forma efêmera.

Tudo o que a música consegue, em termos próximos à linguagem, é o esboço de uma sílaba, uma incompletude semântica (...), porém não alcança o estágio da palavra. Ela nos persuade como que por encanto, sem apelo ao raciocínio lógico (BARBEITAS, 2016, p. 132). Eu diria mais, não é apenas por encanto que ela nos persuade, mas pela estesia que provoca em cada um de nós, sendo estesias diferentes em seres humanos diferentes. Esta é a forma da linguagem artística operar.

O autor destaca ainda uma diferença entre a negatividade da linguagem e a da música. Reconhece que embora a linguagem, como a música, não produza obra alguma e não possua um ponto positivo de partida, há nela uma pretensão de ligação com a realidade tal que lhe garante a própria legitimidade. Muito embora toda linguagem tenda a mascarar seu caráter negativo em benefício de um poder representativo ou iluminante.

De Agamben, o autor evidencia a performatividade e a autorrefencialidade da linguagem, o que possibilita aproximações com a música. Quanto ao primeiro conceito, diz respeito ao enunciado, no qual o ato verbal efetiva o ser, em outras palavras, algo passa a ter efeito simplesmente porque foi pronunciado, garantindo a veracidade de realização. Já em relação ao segundo conceito, o autor defende a ideia de que a linguagem é também uma questão de fé e de crença, não apenas de lógica e de ciência. Segundo Agamben, todo nome é um juramento, em todo nome está em questão uma fé, falar é antes de mais nada jurar, crer no nome. Consequentemente, outro traço comum, além da negatividade, entre linguagem e música, é sua natureza performática.

Finalmente, em Cavarero, o tema da voz é abordado, a vocalidade. Esta se distingue da oralidade por se deter na voz, não como portadora de linguagem, mas

de valores que lhe são próprios, independente da linguagem. Isto porque, embora a palavra possa ser a principal expressão da voz, ela não é a única. O autor destaca que o fundamental não é a separação entre voz e linguagem, mas sim o que a interação de ambas produz. Cavarero parte do pressuposto de que voz é som, em vez de assumir a premissa de que a voz habita o reino das palavras.

Por meio destes teóricos Barbeitas (2016, p. 139) objetiva estabelecer relações possíveis entre linguagem e música, sem a preocupação de acentuar a falta de referencialidade musical, mas sim de demonstrar o quanto a música habita a linguagem. O ponto central do artigo é o de apontar que os principais elementos da linguagem privilegiados pelo autor, a saber, a ideia de negatividade, a autorreferencialidade, a performatividade e a dimensão vocal (sonora), “foram progressivamente desprezados na concepção de linguagem que terminou por prevalecer na chamada cultura ocidental, em benefício sobretudo da esfera denotativa, semântica, cognitiva e lógica”. Sendo que esses traços podem ser referidos a uma espécie de “plano musical da linguagem” ou, de outra maneira, a dimensões que a linguagem falada compartilha com a música.

O segundo artigo se intitula “Música na educação básica: referenciais teóricos de periódicos nacionais publicados entre 2000 e 2010”, de Gustavo Araújo Amui e Fernanda Albernaz do Nascimento Guimarães (2016). Neste, os autores apresentam resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada em periódicos, cujo objetivo foi identificar e analisar concepções que fundamentam o pensamento vigente sobre educação musical na educação básica. Os autores ainda utilizaram os princípios que fundamentam o pensamento complexo na perspectiva de Edgar Morin, além dos conceitos de linguagem de Mikhail Bakhtin, tais como o *caráter dialógico da linguagem* e os de *enunciado* e *alternância dos sujeitos do discurso*, a fim de complementar o referencial teórico da pesquisa.

Os autores iniciam suas reflexões acerca do fazer musical na escola, no sentido de ampliar o entendimento da simples transmissão do conhecimento musical, o que, conseqüentemente, exige do professor de música uma abertura para a diversidade de cultura e expressões. Ainda segundo os autores, tão importante quanto o professor aplicar uma proposta ou matriz curricular é ele ter a consciência das concepções filosóficas, paradigmáticas e epistemológicas que sustentam

determinada proposta. O presente estudo também caminha para esta linha de reflexão/teorização, pois se constrói a partir das respostas musicais dos alunos.

O pensamento complexo, desenvolvido por Morin (*apud* AMUI; GUIMARÃES, 2016) foi empregado de modo a possibilitar o apontamento sobre o ensino e o quanto a dicotomia teoria/prática e os dualismos mente/corpo, razão/emoção, objetividade/subjetividade, sujeito/objeto é prejudicial a determinada proposta de ensino. A partir de Morin os autores trazem o pensamento complexo para refletir sobre as formas de organização das estruturas escolares, observando as relações entre professores, alunos, diretores e demais membros da comunidade escolar. Assim, consideram a escola como um espaço que agrega as várias expressões da cultura e da sociedade, alertando que:

(...) durante anos, o ensino esteve calcado no racionalismo e na objetividade, tendo como consequências formas reducionistas e fragmentadas de pensar, agir, organizar, o que gera metodologias de ensino também reducionistas e fragmentadas. (AMUI; GUIMARÃES, 2016, p. 93)

Portanto, segundo os autores, o pensamento complexo busca a superação dessas dicotomias como uma maneira de se pensar os fenômenos de forma inseparáveis, visando uma formação do ser humano a partir de práticas de ensino globalizantes e coerentes com sua vida e seu cotidiano. Possibilitando assim pensar sobre a educação musical escolar dentro de uma perspectiva coerente com a mudança paradigmática na educação e com reflexões sobre a construção e o desenvolvimento da educação musical nas escolas.

Quanto a Mikhail Bakhtin, outro referencial teórico que dá suporte de análise aos autores, foi utilizado o conceito de *enunciado*, central para o entendimento do caráter dialógico da linguagem, conforme descrevem no artigo: “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2003, p. 261).

Sendo assim, o objeto de pesquisa, proposto por Amui e Guimarães, são os *enunciados escritos* em forma de artigos publicados em periódicos científicos, sendo que o campo da atividade humana é a educação musical. Com isso, procuraram analisar os artigos selecionados em suas buscas à luz do pensamento complexo de Morin e do conceito de *enunciado* de Bakhtin.

Por fim, apresentam os autores mais referenciados, respondendo à questão inicial de quem seriam os sujeitos do discurso sobre educação musical na educação básica? São eles: Maura Penna, Jussamara Souza, Cláudia Bellochio, Liane Hentschke, Keith Swanwick e Alda Oliveira.

O terceiro artigo analisado leva o título de “Poemas entre músicas: dialogia melopoética e(m) uma didática contemporânea”, de Robson Coelho Tinoco e Marília de Alexandria (2011). Aborda a possível relação *dialógica* entre literatura e música, ancorado no conceito desenvolvido por Bakhtin. Segundo os autores, esta relação resulta na imagem de um todo indivisível impresso nos componentes de suas estruturas.

Defendem a ideia de que a música se estabelece sobre abstrações formais, sem a predeterminação de limites definidos. Já a literatura se caracteriza por uma natureza mais concreta, representada pelas palavras; é a arte gráfica de ritmo-musicalidade. A relação entre ambas resultou em um conceito definido por Paul Steven Scher, de *Melopoética*; do grego *melos* (canto) e *poética* (dado sistema poético).

Segundo os autores, esta concepção da música como tipo de linguagem poética sempre contou com defensores como Carlos Daghlían (1995), Lewis Rowell (1990) e José Miguel Wisnik (2004). De fato, estas duas manifestações humanas vêm sendo estudadas desde a clássica tradição da crítica greco-romana até os dias atuais.

Para exemplificar a “integridade” de ambas (música e literatura) os autores exemplificam a partir de alguns fenômenos de expressões melódica, relativamente simples e repetitivos, que por meio de suas estruturas de progressão melódica sugerem um tipo de discurso narrativo. É o que pode ocorrer na MPB, no repente, no rap, no samba-enredo e, na literatura, nos textos de cordel e nos chamados poemas-pílulas contemporâneos.

Sob tal visão, Tinoco e Alexandria (2011) destacam dois conceitos: o primeiro, proposto pela semiótica linguístico-musical de Luiz Tatit (1986), que considera o equilíbrio entre a celeridade ruidística e periódica da voz falante com perfis sonoros estabilizados pela música. O segundo conceito é a performance, baseado nos estudos sobre poesia vocal de Paul Zumthor (2000), reivindicando a centralidade da voz no ato poético.

Segundo os autores, esta percepção *melopoética* passa a ser uma ferramenta metodológica, desde que haja apurado senso crítico, tanto na área da poética quanto da música, possível de aplicação em um curso para o ensino superior ou mesmo para o ensino médio. Conforme sugestão abaixo:

- A avaliação da interface música x poema (por exemplo, músicas brasileiras, do século XX até a atualidade), sob a óptica dialógica bakhtiniana. Nessa linha, centrando-se em aspectos conceituais, de leitura e recepção (vide Luiz Tatit, Lúcia Santaella);
- A audição de peças musicais populares e eruditas com orientações semióticas sobre seus estratos melódicos, rítmicos e harmônicos. Tal audição se daria por meio, entre outros, da apresentação comentada dessas peças, usando músicas ao vivo e gravadas em CD, além da declamação e análise de poemas (técnicas de respiração e entonação) (vide Alfredo Bosi, Davi Arriguicci Jr., Paul Griffiths, José Tinhorão);
- A análise da dimensão musical, como estrato de literariedade, de poemas oferecidos para leitura, além da análise (considerando a Teoria da recepção e do Efeito estético) de elementos ordinariamente comuns música x poema – como ritmo e prosódia (vide Wolfgang Iser, Hans R. Jauss, Vanda Freire);
- A proposta de uma metodologia melopoética-dialógica: música (suporte de análise e conteúdo investigado) e poema (estrutura e aspectos conotativos). (TINOCO; ALEXANDRIA, 2011, p. 164-165).

Por meio desta proposta, os autores visaram oferecer um ensino contemporâneo, onde se interagem elementos como a música e a literatura, aluno e leitura, sociedade e literatura.

O quarto artigo selecionado foi “Palavra escrita (Bilac, Lessiênin e Augusto de Campos) e palavra cantada (Toquinho e Belchior): aspectos estilísticos do poema e da canção na Literatura e na MPB”, de autoria de Josely Teixeira Carlos (2014).

Neste artigo, a autora analisa aspectos estilísticos (a partir da teoria de Bakhtin e o Círculo) de três enunciados dos gêneros poema e canção, assumindo a literatura e a música popular brasileira enquanto práticas discursivas, produzidas respectivamente nas esferas discursivas literária e verbomusical, as quais mantêm entre si um diálogo intertextual.

Os textos analisados pela autora foram três: o poema “*Até logo, até logo, companheiro*”, tradução de Augusto de Campos do texto original de Sierguéi Lessiênin; a canção “*Até logo, companheiro*”, de Toquinho, que musicalizou o poema traduzido por Augusto de Campos; por fim, a canção “*Até mais ver*”, uma adaptação do poema de Lessiênin feita por Belchior.

Segundo Carlos (2014), a escolha desses três “textos” justifica-se pelo diálogo que os enunciados mantêm entre si. Para isto, analisa os gêneros do discurso poema e canção como objetos ideológicos.

Portanto, para tal objetivo (analisar os aspectos estilísticos destes três enunciados), Carlos se apoiou no arcabouço teórico-metodológico de Bakhtin e o Círculo, percorrendo várias obras nas quais aparece o conceito de *estilo*. Investigou o vínculo entre a forma verbal da enunciação e a sua situação e seu auditório, ou seja, contemplou a relação *falante-ouvinte*, a *orientação social* e *dimensões verbal e extraverbal* da enunciação.

Ainda, a autora afirma que, distinguindo-se da estilística clássica onde “o estilo é o homem” (BUFFON, 1753 *apud* CARLOS, 2014, p.87), Bakhtin estudou o estilo a partir das formas de transmissão do discurso, negando a compreensão do estilo como algo individual, singular, único, particular e original. Para estudar o estilo, ele recorreu tanto à esfera literária como à vida cotidiana, apontando que:

Na análise de Dostoiévski e Rabelais, Bakhtin inaugura uma perspectiva estilística inédita, colocando óculos novos na leitura dessas produções. E essas lentes enxergam o sujeito em sociedade e o indivíduo inscrito em sua historicidade. (CARLOS, 2014, p. 88)

Ou melhor, “o estilo são pelo menos dois homens, duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social” (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 1993, p. 262, *apud* CARLOS, 2014, p. 89), tendo em conta a natureza da linguagem humana como fenômeno de duas faces, onde a enunciação pressupõe, não apenas um falante, mas também um ouvinte.

Também aponta que:

Para Bakhtin, uma imagem do discurso não deixa de ser a imagem do homem que fala; no entanto, essa imagem só será possível na medida em que essa fala estiver orientada para o outro. Nesse sentido, o conceito de estilo é o outro lado da moeda do conceito de dialogismo, onde não se distingue quem é a cara e quem é a coroa, pois cada uma das faces traz em si a outra. (CARLOS, 2014, p. 88)

Sendo assim, as singularidades e particularidades estilísticas de um sujeito serão constituídas sempre na relação com o social. Em outras palavras, a situação e os participantes determinam a forma e o estilo da enunciação.

Exposta a fundamentação teórica que respaldou a análise dos três enunciados concretos, a autora seguiu seu artigo analisando os textos citados anteriormente. Com isso, Carlos demonstra a possibilidade metodológica de análise a partir do conceito de *estilo* proposto por Bakhtin e o Círculo.

Assim, como apresentado acima, os diferentes autores trazem em seus trabalhos possibilidades de estabelecer relações entre música e linguagem. Barbeitas (2016) contempla aproximações entre música e a linguagem falada; Amui e Guimarães (2016) situam a educação musical na educação básica; Tinoco e Alexandria (2011) e Carlos (2014) discutem a possível relação dialógica entre literatura e música, ou seja, poesia e melodia. Portanto, tais estudos nos permitem observar diferentes formas de estabelecer relações entre música e linguagem, como será aprofundada na sessão seguinte. No presente estudo tal relação entre música e linguagem se dará pelo viés bakhtiniano, aproximando a música ao conceito de enunciado concreto.

1.2 MÚSICA E LINGUAGEM VERBAL

Nesta pesquisa, a música foi compreendida como linguagem, à luz da teoria de Bakhtin e o Círculo. Assim considerada, a música se torna *enunciado*, professor e alunos *interlocutores* e a educação musical, *campo de atividade humana*.

Portanto, ao trazermos esta concepção para o campo musical, devemos considerar uma composição musical, por exemplo, enquanto enunciado concreto, um texto único, produzido por um sujeito inserido em um determinado contexto social, histórico e cultural, destinado a um determinado público, cuja função seria a comunicação por meio da produção de sentidos.

Quanto à relação entre os interlocutores em uma determinada comunicação discursiva, Bakhtin e os membros do Círculo diferem dos estudos da linguística do século XIX (Wilhelm Humboldt e Vossler, por exemplo). Segundo Bakhtin (2011, p. 270) mesmo propondo diferentes funções da linguagem como a comunicativa e expressiva, ao considerarem a linguagem, esses estudos apenas a faziam do ponto

de vista do falante, sem a relação (necessária) com outros participantes da comunicação discursiva. Se o outro era considerado, este tinha apenas o papel passivo de ouvinte. Quanto à função comunicativa da linguagem, para Bakhtin, este outro (o ouvinte) merece a mesma atenção que o falante, uma vez que para ele toda compreensão é pretexto de resposta. Sendo assim, toda compreensão é ativa e responsiva, desta forma consequentemente o ouvinte se torna falante.

Para Bakhtin todas as esferas da atividade humana, em suas variadas formas, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Segundo Macedo (2009), Bakhtin está em concordância com Saussure quando define a língua como um fato social que se funda na necessidade de comunicação, porém contrapõe-se a ele quando critica a concepção de língua enquanto (puro) sistema de regras.

Assim, Bakhtin desprestigia a autonomia da língua, pois em sua visão ela vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato de suas formas, tampouco no psiquismo individual dos falantes. Logo, a substância da língua é, para ele, constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada através das enunciações.

Bakhtin se contrapõe a Saussure e ao estruturalismo que emergia naquele momento também por não concordar com a ideia de língua enquanto sistema arbitrário, estável, sincrônico, homogêneo, caracterizado por um sistema de regras específicas que constituem e organizam, enquanto discurso, os signos da língua no interior de um sistema (semi) fechado, desvinculado de valores ideológicos (MACEDO, 2009).

Portanto, a língua foi concebida por Bakhtin não como objeto abstrato, mas como atividade social, fundada nas necessidades de comunicação, de modo que sua natureza seria essencialmente dialógica e não sincrônica. Bakhtin privilegia a enunciação enquanto realidade da linguagem, afirmando que “a matéria linguística é apenas uma parte do enunciado; existe também uma outra parte, não-verbal, que corresponde ao contexto da comunicação” (BRANDÃO, 1995, p. 9, *apud* MACEDO, 2009, p. 4). Trata-se de uma visão de linguagem como interação social, sendo que o *outro* desempenha papel fundamental na constituição do significado.

Posto isto, lembro que Schroeder (2009), baseando-se em Bakhtin, estabelece analogias entre música e linguagem verbal ao classificar a língua (falada ou escrita) em dois sistemas: abstrato e concreto. A autora subdivide a língua em

diferentes níveis: *fonológico*, *sintático*, *semântico* e *discursivo*. Os três primeiros níveis dizem respeito ao sistema abstrato e o último, o nível discursivo, ao sistema concreto.

A autora explica que o nível *fonológico* compete aos sons que cada língua recorta das inúmeras possibilidades articulatórias do aparelho fonador humano. Fazendo analogia com a música, podemos dizer que correspondem aos sons recortados dentre as infinitas possibilidades que os instrumentos musicais possibilitam.

Já o nível *sintático* diz respeito às regras combinatórias que regulam a possibilidade de aparecimento das palavras numa oração. Trazendo essa dimensão significativa para a música, Schroeder (2009) afirma que as regras próprias a cada *idioma musical* (tonal, atonal, modal, serial etc.) possibilitam o aparecimento de uma dada melodia, por exemplo.

O último nível, o *semântico*, pertencente ao sistema abstrato, diz respeito aos significados cristalizados pelas línguas. Já para a linguagem musical, esses significados são sempre contextuais, dependendo essencialmente do meio (SCHROEDER, 2009). O que não impede que falemos cautelosamente em significações cristalizadas quando relacionamos, por exemplo, o *modo menor* ao sentimento de tristeza e o *modo maior* à alegria.

Em continuidade, a autora aponta que dentro do sistema concreto está o nível *discursivo*, que na língua comporta os efeitos de sentido produzidos por enunciados levando-se em conta o contexto social, cultural e histórico onde são produzidos. Por sua vez, para a música os significados também são sempre contextuais. Assim, pode-se dizer que, neste aspecto, na língua e na música a fonologia e a sintaxe estão a serviço da produção de sentidos.

É importante lembrar que esta questão já estava presente em Paulo Freire (2012), por exemplo, em sua obra *Professora sim; tia, não - cartas a quem ousa ensinar*, mais especificamente na Quinta Carta: *Contexto Concreto - Contexto Teórico*. Nela, relata um fato ocorrido, o enfrentamento e a insistência de pais e mães que exigiam que seus filhos aprendessem a ler e a escrever a partir do alfabeto, quer dizer, das letras e não das frases que implicam palavras em relação na estrutura do pensamento. Pois, “Foi assim, com a carta do A B C na mão, decorando as letras, que todo mundo que eu conheço e que sabe ler, aprendeu.

Meu avô aprendeu assim. Meu pai aprendeu assim. Eu, também. Por que não meu filho?” (FREIRE, 2012, p.119), diziam quase em coro os pais dos alunos. Freire deixou explícita sua oposição a essa metodologia de alfabetização, em que o ponto de partida é o nível fonológico da linguagem, as letras, para daí trabalhar as sílabas, palavras, orações etc.

Trazendo essa questão para o campo da cognição, entende-se que quando uma criança adquire a linguagem, a faz justamente a partir do contato com a língua na sua concretude, ou seja, no nível discursivo. Assim, são os enunciados concretos que possibilitam que ela se aproprie do sistema abstrato (fonológico, sintático e semântico). Consequentemente, na aprendizagem musical, o nível discursivo, equivalente aos enunciados musicais, deveria ser o ponto de partida. Isto porque, na estética musical toma-se como ponto de partida a própria música, para daí destrinchá-la e alcançar os diferentes níveis de entendimento musical, como: Valor, Forma, Expressão e Materiais (SWANWICK, *apud* GROSSI, 2004).

Conforme Swanwick (1992 *apud* GROSSI, 2004, p. 30), “são quatro dimensões possíveis de avaliação ou de análise auditiva”, a saber, materiais, expressão, forma e valor. Tal teoria consiste em analisar as respostas do aluno dividindo em dois modos de desenvolvimento musical para cada dimensão. Na espiral, proposta por Swanwick, há quatro dimensões no centro e os modos correspondentes são distribuídos ao longo do lado direito e esquerdo. O lado esquerdo corresponde aos modos que envolvem a intuição, isto é, está ligada à subjetividade (sentimentos, pensamentos, sensações, experiências). Já no lado direito encontram-se os analíticos, ou seja, o aluno passa a compreender por meio da razão, racionalizando aquilo que foi sentido.

Segundo Swanwick (1992) no processo de conhecer a música, as pessoas se movem para trás e para frente na espiral, conforme o esquema a seguir:

TABELA 1- TEORIA ESPIRAL DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL

(LADO ESQUERDO)		(LADO DIREITO)
Intuição		Analíticos
SENSORIAL	1- MATERIAS	MANIPULATIVOS
PESSOAL	2- EXPRESSÃO	VERNÁCULO
ESPECULATIVO	3- FORMA	IDIOMÁTICO

SIMBÓLICO	4- VALOR	SISTEMÁTICO
-----------	----------	-------------

FONTE: O autor (2018), baseado em Keith Swanwick (1992).

Quanto às respostas dirigidas a Materiais, as pessoas relacionam o som à fonte sonora (“sensorial”), depois “manipulam” os materiais transformando o prazer sensorial em exploração e vontade de controlar os materiais. Em relação à dimensão Expressão, aparece primeiro de forma “pessoal”, associando com sentimentos (Significado “Para”), movendo-se para o “vernáculo”, ao reconhecer que a música é narrada em termos de convenções musicais como frases e organização métrica (Significado “Na”). Dentro da dimensão da Forma, os alunos começam a “especular” sobre possíveis relações entre os eventos, associando as formas com o idioma ou vocabulário musical (“idiomático”). Por fim, no Valor, a forma e o caráter expressivo são unificados em enunciados coerentes e musicais.

Explicando este processo, Grossi (2004) destaca que para Swanwick a experiência musical gera dois níveis de significados:

- a) “Significado Para”, ou seja, significado individual. Nele, são as relações pessoais do sujeito que são trazidas para a música. Trata-se de um significado personalizado, o qual não pode ser planejado para uma situação escolar, por exemplo;
- b) “Significado Na”, diz respeito às características expressivas que existem na própria peça musical. Por meio dele podemos perceber questões de estilo e técnica, notar normas e desvios. Neste campo podemos trabalhar, planejar e esperar alcançar um desenvolvimento de sensibilidade estética.

Levando isto em conta, Grossi (2004) aponta que os sistemas fonológico e sintático deveriam deixar de ser elementos preparatórios para uma compreensão musical, o que não tem ocorrido no ensino da música nas escolas. De fato, em geral, neste ensino escolar a *exploração sonora* ainda é considerada como início do processo de musicalização, privilegiando-se a ênfase na materialidade sonora.

Este ensino também se dedica ao estudo dos elementos musicais (ritmo, melodia, harmonia) isolados como entidades autônomas, conforme Grossi (2004). No entanto, os elementos musicais, assim como o som em si, também são insuficientes para que se atinja a aprendizagem musical na dimensão estética. Por conta disto, quando consideramos a música como linguagem, começamos a perceber as limitações de se ater às suas materialidades ou aos seus elementos.

Schroeder (2009) assume a possibilidade de aproximação entre *música e linguagem* fazendo analogias entre linguagem verbal e linguagem musical. Além disso, Schroeder e Schroeder (2011) afirmam que quando se toma os enunciados como unidades de sentido das línguas, os quais devem obedecer a certas regras e ser sempre dirigidos a alguém, o resultado é que provocam uma atitude responsiva no interlocutor. Há, portanto, um tipo de relação entre os enunciados que é a relação dialógica.

Os autores também consideram que:

(...) todo enunciado musical é dirigido a alguém, portanto, pressupõe um interlocutor - presente ou ausente, real ou imaginário - que de algum modo lhe será um respondente. A resposta aos enunciados musicais, assim como na língua, nem sempre é imediata e materialmente visível, pois pode ser desde uma simples fruição da obra ou uma manifestação verbal (como um elogio, saudação ou cumprimento) até a criação de outra obra em algum outro momento ou numa outra linguagem artística. (SCHROEDER & SCHROEDER, 2011, p. 133)

Ainda segundo Bakhtin (2011), todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um certo modo de expressão. É sempre dirigido a alguém, um interlocutor. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Na verdade, os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo, pois todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade do campo de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto, antes de tudo, como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo.

Zozzoli (2012, p. 258) diferencia compreensão de reconhecimento, baseando-se em Bakhtin. Segundo a autora, são

dois processos diferentes: o signo, sempre ideológico, é compreendido e o sinal é reconhecido. Assim, quando aprendemos uma língua estrangeira e não compreendemos palavras, elas não são ainda para nós signos e essa língua não se tornou ainda inteiramente uma língua.

Fazendo uma relação desta afirmação com a música, a atitude responsiva só acontece quando os sinais são transformados em signos, ou seja, notas, acordes, cadências, são sinais e exigem ser apenas identificados, mas podem se tornar signos no decorrer do discurso musical. Ou conforme comentam França e Swanwick

(2002), a transformação metafórica da música enquanto discurso ocorre em três níveis: 1) as notas musicais são ouvidas como melodia (“gestos musicais”, os materiais transformam-se em expressão); 2) as relações internas da melodia assumem forma musical, ou seja, expressões transformam-se em forma; 3) Melodias relacionam-se com o conhecimento prévio, e assim a forma se transforma em valor.

Complementando, Zozzoli (2012, p. 259) afirma que “na vida social, há sempre compreensão ativa, da mesma forma que há sempre diálogo”. A autora estende seu pensamento para o campo da escola, considerando que mesmo no momento da “não compreensão do aluno”, existe uma tomada de posição ativa. Esta pode se explicitar pela não resposta, ou por uma resposta inadequada ou outra atitude. Isto seria, segundo Zozzoli (2012, p. 259), “uma compreensão não esperada”, segundo o padrão de compreensão definido pela disciplina estudada, ou pelo professor, ou pelo livro didático, “em suma, pelas instâncias de poder que regulam as práticas escolares, ou de uma compreensão equivocada, mas não seria uma compreensão passiva ou uma não compreensão” (ZOZZOLI, 2012, p. 259).

Portanto, as considerações de Zozzoli (2012) geram consequências práticas, pois supera a imagem do professor como único sujeito de fala, o que ensina os alunos, que por sua vez estão passivos sentados em suas carteiras recebendo as informações. Aqui, professor e alunos tornam-se interlocutores. Interessa-me a atitude responsiva dos alunos diante dos enunciados musicais produzidos ou reproduzidos pelo professor.

1.3 CONCEITOS BAKHTINIANOS PARA UMA APRECIAÇÃO ESTÉTICA DA MÚSICA

Dada minha opção por considerar a linguagem pela perspectiva epistemológica de Bakhtin, espero que a Análise Dialógica do Discurso (ADD) contribua para a compreensão do texto poético produzido pelos alunos.

Explicando a origem da ADD, Brait (2014) afirma que Bakhtin e o Círculo jamais postulou um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórica-analítica fechada. Antes, o conjunto das obras do Círculo motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso.

Segundo a autora,

o trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá herdando da Linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o discurso e indiciam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa “materialidade linguística”, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. Não há categorias a priori, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto. (BRAIT, 2014, p. 14)

Para isso, se faz necessário considerar as relações estabelecidas entre os interlocutores, lembrando que na visão bakhtiniana, o ouvinte determina aquilo que o falante diz. Conforme descreve Brambila, Sobral e Gonçalves (2017) a ADD pode ser concebida como:

(...) dispositivo teórico-metodológico capaz de problematizar as questões do diálogo, contribuindo para o estudo de suas especificidades de modo que os conceitos, categorias e noções apresentadas nos escritos do *Círculo* não se constituam em formulas ou modos de analisar e, sim, em possibilidades de contato (diálogo) entre o analista e o seu objeto. (BRAMBILA; SOBRAL; GONÇALVES, 2017, p.17)

Desse modo, os conceitos, que melhor possibilitam contemplar tal relação são: enunciação e enunciado; gêneros discursivos; estilo; autor e autoria. Seguem considerações a respeito dos conceitos mencionados.

1.3.1 Enunciado e enunciação

Ao pretender analisar as produções desenvolvidas pelos alunos investigados neste estudo pela perspectiva da linguagem de Bakhtin e o Círculo, os textos poéticos (letras musicais), representação gráfica (partitura) e canção composta pelos alunos, tornam-se enunciados poéticos. Portanto, faz-se necessário a compreensão do conceito enunciado.

Segundo Brait (2017, p. 63), o conceito de *enunciado*, é concebido por Bakhtin e o Círculo, como unidade de comunicação, ou unidade de significação, necessariamente contextualizado. São únicos dentro de situações específicas, o seu

caráter extralinguístico e o contexto em que foram produzidos devem ser considerados como requisitos imprescindíveis para o seu entendimento.

Assim, o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos, proferidos pelos integrantes de um determinado campo de atividade humana. As especificidades e finalidades destes campos da comunicação determinarão tanto o conteúdo temático, quanto o estilo e finalmente, a construção composicional do enunciado.

Quanto à *enunciação*, Brait (2017), citando Ducrot (1987, p.168), a compreende como o fato que constitui a produção de um enunciado. A realização de um enunciado é de fato um acontecimento histórico, pois dá-se existência a algo que não existia antes de se falar e que não existirá depois. Portanto, a enunciação é o processo que produz o enunciado, deixando marcas de subjetividade, intersubjetividade e alteridade, caracterizando a linguagem em uso. Complementando, a autora afirma:

As noções enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discurso nela envolvidos. (BRAIT, 2017, p. 65)

No texto *Discurso na vida e discurso na arte*, assinado por Voloshinov e Bakhtin (1976), o termo enunciado estava relacionado ao discurso verbal. O qual, segundo o autor, nasce de uma situação pragmática extraverbal, mantendo a conexão mais próxima possível com essa situação, a ponto de não podermos divorciá-lo dela sem perder sua significação.

Assim, a fim de analisar os enunciados poéticos (o discurso na arte) produzidos pelos alunos, pela perspectiva do conceito enunciado, aproprio-me deste texto de Voloshinov e Bakhtin, no qual os autores expõem distinções entre o enunciado presente na vida e o enunciado na arte. Este autor me possibilita identificar os sentidos expressos pelos alunos durante os debates realizados em aula (discurso da vida) e como eles se manifestam em suas composições/enunciados poéticos (discurso na arte).

Segundo Voloshinov e Bakhtin, as potencialidades da forma artística estão embutidas nas bases do enunciado da fala da vida e das ações cotidianas. Como

dito acima, o enunciado está diretamente vinculado ao contexto onde foi produzido, denominado pelo autor como “contexto extraverbal”.

Este, compreende três fatores:

- a) o *horizonte espacial* comum dos interlocutores, ou a unidade visível;
- b) o *conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores;
- c) *sua avaliação comum* dessa situação.

Assim, esses três elementos constituem o que o autor define como a parte presumida do enunciado, ou então o *horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes*. Portanto, ao produzirmos um enunciado na vida cotidiana (seja escrito ou oral), o fazemos sempre direcionando a um ouvinte, o qual possui força de determinação sobre o enunciado.

Da mesma forma que conhecemos seu horizonte espacial, sabemos em qual contexto físico o objeto do enunciado e o ouvinte estão inseridos. Por conta disso, presumimos o conhecimento e a compreensão deste receptor acerca da situação, bem como sua avaliação desta situação. Assim, selecionamos e adaptamos os recursos necessários para a elaboração do enunciado, adequando tanto o conteúdo temático, quanto o estilo, a forma, para que ocorra a compreensão ativa neste ouvinte. Consequentemente, um enunciado concreto compreende duas partes: a parte percebida ou realizada em palavras e a parte presumida.

A relação do enunciado oral com o conjunto de valores de um determinado grupo social pode ser revelada através da estrutura formal, mas também pela entoação. Segundo Voloshinov e Bakhtin (1976, p. 11), a entoação só pode ser compreendida quando estamos em contato com os julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social. É pela entoação que o discurso entra diretamente em contato com a vida, ela se encontra na fronteira do verbal com o não verbal, do dito com o não-dito.

Assim, a entoação é social, por meio dela o falante entra em contato com o interlocutor. Este movimento entoacional abre a situação a um terceiro participante, o herói de uma produção verbal, ou em outras palavras, ao objeto do enunciado. Portanto, para compreensão do enunciado, devemos considerar o falante, o ouvinte e o herói, todos integrados pelo contexto extraverbal.

A entoação, junto com a gesticulação, é mais metafórica do que as próprias palavras usadas. Ambas requerem o apoio das pessoas circundantes. Segundo Voloshinov e Bakhtin, a entoação e o gesto são ativos e objetivos. Quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social. Portanto, é nesse aspecto objetivo e sociológico da entoação e do gesto que residem as forças da arte responsável pela criatividade estética e que criam e organizam a forma artística.

Diferente do enunciado na vida, o discurso na arte não dispõe de tantos recursos do contexto extraverbal⁴. Dessa forma, exige-se muito mais do discurso na arte, pois muito do que permanece fora do enunciado na vida precisa encontrar representação verbal na arte, nada deve ser deixado como não dito numa obra poética.

Mas isto não significa que, na arte, o falante, o ouvinte e o herói entram em contato pela primeira vez sem nada saber um do outro. Uma obra poética também está estreitamente enredada no contexto não artístico. Os julgamentos de valor presumidos possuem papel importante, pois são essas avaliações sociais que organizam a forma como sua expressão direta.

Segundo Voloshinov e Bakhtin (1976), uma obra poética é um poderoso condensador de avaliações sociais, cada palavra está saturada delas. Ainda, sobre os julgamentos de valor, ele afirma que:

Julgamentos de valor, antes de tudo, determinam a seleção de palavras do autor e a recepção desta seleção (co-seleção) pelo ouvinte. O poeta, afinal, seleciona palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor. (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 15)

Portanto, pode-se afirmar que estes julgamentos de valor são responsáveis pela forma artística, que indiretamente interferem inclusive no conteúdo. É por meio da mediação da forma artística que o criador assume uma posição ativa com respeito ao conteúdo. Segundo Voloshinov e Bakhtin, a forma deve ser estudada em relação ao conteúdo, como sua avaliação ideológica e, em relação ao material,

⁴ Por contexto extraverbal Voloshinov, conforme afirmado acima, se refere ao horizonte espacial comum dos interlocutores, à compreensão e conhecimento comum da situação em que o enunciado foi proferido, assim como a avaliação comum desta situação.

como a realização técnica desta avaliação. Esta questão da forma artística será aprofundada quando tratar, aqui nesta dissertação, do conceito de *estilo*.

Trazendo essas considerações para a esfera da música, pode-se afirmar que uma determinada composição (entendida enquanto enunciado concreto) é única, e também necessariamente contextualizada. Para compreendê-la na sua completude, não basta analisarmos apenas seus elementos musicais expressos em uma partitura, por exemplo. Faz-se necessário um olhar mais abrangente sobre ela, investigando quando, onde, quem e, principalmente, para quem esta música foi composta. Afinal, as estruturas sonoras são resultados da seleção dos recursos materiais realizada pelo compositor, como a tonalidade, elementos rítmicos, melódicos e harmônicos. E, como dito acima, esta seleção se dá em função dos julgamentos de valor de um determinado grupo social onde este enunciado musical foi produzido. O compositor leva em consideração seu receptor idealizado, ou seja, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são determinados e influenciados por ele, a fim de que essa música alcance, comunique e cause uma atitude responsiva em seu ouvinte.

1.3.2 Gêneros do Discurso

Para compreender os *gêneros discursivos* em Bakhtin, deve-se levar em consideração a relação da linguagem com todos os diversos campos da atividade humana. Segundo Machado (2017, p. 152), os estudos de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso consideravam não a classificação das espécies (as formações poéticas), mas o dialogismo do processo comunicativo, inseridos em determinado campo. Essas relações interativas são processos produtivos de linguagem. Consequentemente, gêneros e discurso passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem (verbal ou oral).

Bakhtin, em *Os gêneros do discurso* (2011, p. 261), afirma que o emprego da língua, nestes campos, ocorre em forma de enunciados concretos, os quais refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo. Sendo assim, cada campo de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominam-se *gêneros do discurso*. Ou seja, os três elementos ligados ao todo do enunciado – o conteúdo temático, o estilo e a

construção composicional – são determinados de acordo com o campo da comunicação em que fora proferido.

Em continuidade, o autor sustenta que assim como os campos da atividade humana, os gêneros discursivos são inesgotáveis. À medida que se complexifica um determinado campo, o repertório de gêneros do discurso cresce e se diferencia, o que caracteriza a sua heterogeneidade.

Assim, Bakhtin diferencia os gêneros discursivos em duas categorias, primários (são os simples, pertencentes à comunicação cotidiana) e secundários (são os complexos, como os romances, os dramas, científico, publicitário etc.). A elaboração do gênero secundário ocorre a partir da incorporação e reelaboração dos gêneros primários. De acordo com Bakhtin, esses gêneros primários, que integram os complexos, se transformam e adquirem um caráter especial, perdendo o vínculo imediato com a realidade concreta e com os enunciados alheios, assim ambas as esferas se modificam e se complementam.

Para Bakhtin, os estudos dos gêneros discursivos devem considerar a natureza do enunciado em sua diversidade, ou seja, deve-se relacioná-los com as diferentes esferas da atividade comunicacional. Em outras palavras, todo trabalho de investigação de um material linguístico, seja de história da língua, de gramática normativa ou estilística da língua deve operar com enunciados concretos, relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação.

Na música, podemos compreender os gêneros discursivos através dos seus elementos relativamente estáveis, os quais nos possibilitam identificar e classificar uma música, por exemplo, em erudita, popular, contemporânea etc. Ou mais ainda, constatar se esta composição se trata (no caso da música popular) de um samba, um rock, sertanejo etc. Ou então, no caso da música erudita, se esta pertence ao período barroco, clássico ou romântico, por exemplo.

Analisemos o samba enquanto gênero discursivo. Este tipo de música surgiu e é executado em um determinado campo da comunicação. Este campo, por sua vez, cristalizou alguns elementos por meio dos indivíduos (interlocutores) adeptos a ele, constituídos socialmente, e que compartilham julgamentos de valores em comum, a ponto de estabilizar relativamente um enunciado, neste caso, um enunciado musical, gerando características necessárias para a sua identificação.

Vale ressaltar que estes elementos são relativamente estáveis, e não fixos, permitindo algumas alterações.

Conforme descrito acima, um enunciado é constituído de três elementos - o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Quanto ao conteúdo temático, pode-se relacionar o próprio conteúdo expresso nas letras através dos seus personagens (a imagem do malandro, a vida boêmia, o amor interrompido, a luta de classes, entre outros).

Já o estilo está associado ao que há de individualidade em um enunciado, em outras palavras, cada músico possui seu modo de executar o samba, porém deve seguir características rítmicas estabilizadas pelo gênero, no caso do samba o ritmo sincopado⁵.

Finalmente, em relação à construção composicional, pode-se referir aos recursos materiais necessários para a produção do enunciado, como os instrumentos usualmente presentes neste gênero musical samba (pandeiro, surdo, tamborim, cavaco, violão, flauta, voz, entre outros). Também, a forma musical deve ser levada em consideração (normalmente é constituída da introdução, parte A, parte B e suas repetições, uma delas será considerada refrão). A dinâmica musical⁶ pode ser outro elemento relativamente estável presente no samba, executada através da entrada ou saída de alguns instrumentos melódicos, harmônicos, mas principalmente os instrumentos de percussão (após execução da introdução e parte A de forma fraca, no refrão ocorre um crescendo alcançando o forte, porém ao iniciar a repetição da parte A, frequentemente, se executa de forma mais fraca, para depois crescer novamente no refrão).

Assim, através destes elementos relativamente estáveis, e não fixos, podemos identificar os diferentes gêneros musicais propostos nesta pesquisa: funk, pop, rock, sertanejo e samba, que foram indicados pelos alunos no questionário inicial.

1.3.3 Estilo

⁵ Elemento rítmico que consiste no deslocamento da acentuação da parte forte do tempo para a parte fraca do tempo.

⁶ Dinâmica musical (do grego *dynamos* = força) refere-se à intensidade sonora com que uma nota ou um trecho musical é executado.

Para compreendermos o *estilo* em Bakhtin, se faz necessária a recusa do senso comum da estilística clássica/tradicional, no qual a subjetividade é considerada o que há de exclusivamente particular, individual e pessoal. Em *Discurso na vida e discurso na arte* (1976), Voloshinov e Bakhtin trazem reflexões acerca do dito “O homem é o estilo”, de Buffon (1753). Para ele, o estilo envolveria pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais o seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte.

Segundo o autor, o estilo e a forma são determinados pelas interrelações dos participantes de um evento artístico. O autor, herói (objeto do enunciado) e ouvinte devem ser compreendidos como entidades que são fatores constitutivos essenciais da obra, determinando, assim, a forma e o estilo. Aqui, o ouvinte deve ser entendido como o ouvinte que o próprio autor leva em conta, aquele a quem a obra é orientada e que conseqüentemente determina a estrutura da obra. Diferentemente das pessoas reais que de fato formam o público do autor.

Todos os elementos do estilo de uma obra poética estão também impregnados da *atitude avaliativa* do autor com relação ao conteúdo, expressando sua posição social, estabelecendo o valor hierárquico do herói. Não se trata das *avaliações ideológicas* que estão incorporadas no conteúdo, mas da *avaliação via forma* que encontra expressão na própria maneira pela qual o material artístico é visto e disposto.

Outro fator a ser considerado, é a interrelação entre criador e herói, levando em conta o grau de proximidade recíproca. Assim, a forma de uma obra poética é determinada pelo modo como o autor percebe seu herói. Lembrando que este modo de percepção é afetado pela presença do ouvinte. Segundo Voloshinov e Bakhtin (1976, s/p), a interrelação entre autor e herói nunca é realmente uma relação íntima dos dois. Em todo o tempo a forma leva em conta o terceiro participante, o ouvinte, o qual exerce influência crucial em todos os outros fatores da obra.

Em *Os gêneros do discurso*, escrito entre 1952 e 1953, assinado por Mikhail Bakhtin, o conceito de *estilo* foi associado aos gêneros discursivos. De acordo com o autor, o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, expressos pelos integrantes de um determinado campo da atividade humana. Assim, cada campo da atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados (do ponto de vista temático, composicional e

estilístico) os quais são denominados gêneros do discurso. Dessa maneira, todo estilo está relacionado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, que por sua vez, são sempre individuais e por isso pode refletir a individualidade do falante.

Portanto, o estilo é indissociável dos gêneros discursivos e, conseqüentemente, do campo da atividade em que é proferido. Este, por sua vez, determina tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais de acordo com suas especificidades e funções. Através do estilo podemos apontar o que há de marca autoral em um determinado enunciado.

Outra abordagem realizada acerca do *estilo* pode ser encontrada em *O autor e o herói na atividade estética* (1920-1930), também assinado por Bakhtin, onde o estilo é pensado por uma perspectiva artística, sendo definido como conjunto operante de *procedimentos de acabamento* do homem e seu mundo. O estilo não trabalha com palavras, mas com os componentes do mundo, com os valores do mundo e da vida.

Dessa forma, o estilo é a unidade responsável em dar a forma ou o acabamento ao herói, através da elaboração de um material. Nesta elaboração, o estilo reflete uma visão de mundo, expressando as relações de valor do autor com o herói, com o mundo e com o ouvinte.

Analisemos novamente o gênero samba para a compreensão do estilo na música. Como descrito acima, o estilo está diretamente relacionado ao gênero discursivo, porém é através dele que podemos identificar traços de individualidade. Sendo assim, ao ouvirmos um músico executando uma determinada composição musical, conseguimos frequentemente identificá-lo. No caso do samba, mais especificamente dos cavaquinistas, cada um dispõe do seu modo de tocar, em outras palavras, cada um possui a sua *levada* ou modo de solar, possibilitando, assim que os identifiquemos. Apesar de estarem executando o gênero samba, existe uma individualidade no modo de tocar este ritmo. Portanto, todos “bebem” do mesmo gênero discursivo, porém o executam de maneira distinta, refletindo suas individualidades. Esta, por sua vez, reflete a interrelação entre o criador (cavaquinista) e o herói (samba), sem deixar de lado o ouvinte. Destaco em especial, como exemplo, o cavaquinista Carlinhos do Cavaco, também conhecido como Carlinho Nosso Samba, o qual apresentava uma grande diferença em relação aos outros cavaquinistas da época - final da década de 60. Na década de 70, 80 até

1991, quando nos deixou, Carlinhos gravou com inúmeros artistas do samba como Clara Nunes, Bezerra da Silva, Roberto Ribeiro, João Nogueira, Dona Ivone Lara, Clementina de Jesus, Candeia, Agepê, Elza Soares, Beth Carvalho, Gonzaguinha, Wilson Moreira e Nei Lopes, entre outros. Seu cavaquinho não apresentava a afinação tradicional, mas sim a afinação de bandolim. Além disso, a técnica de batida de mão direita era algo até então não visto em outros cavaquinistas.

Portanto, é através do estilo que podemos perceber a individualidade daquele que enuncia, mas também é através dele que podemos imergir no gênero discursivo (conceito apresentado no item 1.3.2). Desse modo, o estilo será relacionado ao acabamento estético dado pelos alunos aos texto poético selecionado para análise, isso é, a forma dada às sua produção, como, o texto escrito em estrofes, versos, rimas e métrica. Possibilitando apontar suas visões de mundo, assim como, suas bagagens, sentidos e vivências tanto musicais quanto extra musicais.

1.3.4 Autor e Autoria

Segundo Brait (2017, p. 37), para compreendermos este conceito é necessário distinguir o autor-pessoa (o escritor, o artista ou, no caso desta pesquisa, o aluno) do autor-criador, compreendido enquanto função estético-formal criadora da obra. Para Bakhtin, este último é um elemento constituinte do objeto estético, dando forma e sustentando-o, cuja característica básica está em materializar uma certa relação axiológica com o herói (o personagem) e seu mundo.

(...) é preciso ter clareza de que uma efetiva posição axiológica nunca é um todo uniforme e homogêneo, mas agrega múltiplas e heterogêneas coordenadas. A simpatia pelo herói e seu mundo poderá, por exemplo, ser nuançada por uma crítica melancólica; a reverência, por uma suave e sutil ironia, e assim por diante. (BRAIT, 2017, p. 38)

Dessa forma, é esse posicionamento valorativo que dá ao autor-criador as condições para constituir o todo, oferecendo um acabamento estético ao herói e seu mundo. Em outras palavras, o objeto estético materializa escolhas composicionais e de linguagem, resultantes também de um posicionamento axiológico. Vale salientar que nesta pesquisa o objeto estético será considerado como as letras musicais produzidas pelos alunos.

Ainda, Brait afirma que o ato artístico opera e cria sistemas de valores, ou seja, a realidade vivida é transportada para outro plano axiológico, o plano da obra. Aspectos do plano da vida são recortados, digamos, da sua eventicidade e são organizados de um novo modo, recebendo um acabamento que não possuía anteriormente quando se encontravam no plano da vida.

Ao recortar eventos da vida e transpô-los à arte, o autor-criador o faz a partir de uma posição valorativa do autor-pessoa, assumindo a posição refratada. Porém, ao recortar e reordenar esteticamente os eventos da vida, o autor-criador assume outra posição, a refratante.

Exemplificando, um escritor (isto é, o autor-pessoa) possui o dom da fala refratada, pois este direciona todas as palavras para vozes alheias e entrega a construção do todo artístico a uma certa voz, a voz do autor-criador. Sendo assim, esta é uma voz segunda, ou seja, o discurso do autor-criador não é a voz direta do escritor, mas um ato de apropriação refratada de uma voz social, a voz do autor-pessoa.

Portanto, Brait afirma que para a criação artística se faz necessário um deslocamento de linguagem, ou seja, o artista trabalha numa linguagem enquanto permanece fora dela.

No livro sobre Dostoievski, Bakhtin apresenta esse necessário deslocamento com um vocabulário anterior à sua filosofia da linguagem, dizendo que as *ideias* do escritor, quando entram na obra, mudam sua forma de existência: transformam-se em *imagens artísticas das ideias*, isto é, não são as ideias do escritor como tais que entram no objeto estético, mas sua refração. (BRAIT, 2017, p. 40, grifo do autor)

Este necessário deslocamento de linguagem durante a criação artística é o que Bakhtin chama de *princípio da exterioridade*, ou seja, é preciso estar fora, olhar de fora, é preciso um excedente de visão para poder consumir o herói e seu mundo esteticamente ou, no nosso caso, o texto poético produzido pelos alunos.

Sendo assim, essa distinção entre autor-pessoa e autor-criador se faz necessário também para a compreensão do conceito de autoria e autor na música. Uma composição musical é um produto refratado de uma posição axiológica do autor-pessoa. Assim, como o escritor não seleciona as palavras de um dicionário, mas sim da vida, o compositor não escolhe os sons ou as estruturas sonoras de

uma escala musical cromática⁷, mas das suas vivências musicais, de sua memória, ou melhor, de suas ressignificações construídas por meio do seu repertório musical, adquirido ao longo da vida enquanto autor-pessoa.

1.4 MODELO C(L)A(S)P NA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL

O aporte teórico-metodológico que embasa a proposta de ensino desenvolvida nesta pesquisa, foi a apropriação do modelo C(L)A(S)P sugerido pelo educador musical Keith Swanwick em *A Basis for Music Education* (1979), o qual oferece uma abordagem integrada das modalidades de *composição* (C), *apreciação* (A) e *performance* (P), subsidiada pelas atividades de “suporte”, *estudos acadêmicos (literature studies)* – (L) e *habilidades (skills acquisition)* – (S). Tal modelo foi desenvolvido pensando a educação musical na educação básica.

Swanwick, nascido em 1937, é um educador musical de nacionalidade britânica. Propôs a *Teoria Espiral do Desenvolvimento Humano*, trazendo reflexões sobre o desenvolvimento musical de crianças e adolescentes, investigando diferentes maneiras de ensinar e aprender música. Sensível ao cotidiano do professor de música na educação básica, desenvolveu um processo de aprendizagem, denominado “C.L.A.S.P” (*composition; literature studies; appreciation; skills acquisition; performance*). O qual, como já dito, integra a base teórica da proposta de ensino desta pesquisa.

Justifico a apropriação deste modelo para o desenvolvimento da sequência didática em função dele não se tratar de um método de musicalização, mas de uma visão filosófica de modalidades como Composição, Apreciação e Performance, como explicado no parágrafo abaixo. Nele ocorre a priorização da autoria de um sujeito constituído por meio das relações sociais.

Observando a sigla C(L)A(S)P, notamos os parênteses em (L) e (S), os quais, segundo França e Swanwick (2002, p.17), sugerem atividades periféricas que podem contribuir para as atividades centrais como a *Composição, Apreciação e Performance*. Portanto, as disposições destas siglas demonstram uma hierarquia e um equilíbrio, uma atividade sendo consequência natural da anterior. Vale salientar

⁷ Na música, a escala cromática é uma escala que contém 12 notas com intervalos de semitons entre elas. Foi criada pelos ocidentais através do estudo das frequências sonoras. Por analogia podemos dizer que ela corresponde ao alfabeto de uma determinada língua.

que não se trata de um método, mas sim de uma visão filosófica sobre a educação musical.

Passo primeiramente aos detalhamentos das modalidades centrais como a *Composição*, a *Apreciação* e a *Performance*. Para em seguida especificar as periféricas, ou modalidades de “suporte”: *Estudos acadêmicos e Habilidades*.

Segundo França e Swanwick (2002, p. 9), a *composição* (doravante em minúsculo) é um processo essencial da música, independente do seu nível de complexidade, estilo ou contexto. Ela acontece sempre que se organizam ideias musicais elaborando uma peça, seja uma improvisação feita com total liberdade e espontaneidade ou uma obra concebida dentro de regras e princípios estilísticos.

Experiências em composição podem levar os alunos a desenvolverem sua própria voz nessa forma de discurso simbólico. Durante esse processo, ideias musicais podem ser transformadas, assumindo novos níveis expressivos e significados, articulando assim sua vida intelectual e afetiva. (FRANÇA & SWANWICK, 2002, p. 9)

Portanto, devemos olhar para a modalidade da *composição* como ato de elaboração de enunciados, de autoria. É por ela que os alunos terão oportunidade de expressar seus sentidos, ressignificações e visões de mundo, revelando suas relações de alteridade, por meio dos enunciados musicais sempre influenciados e dirigidos a um ouvinte presumido.

Para a esfera da educação musical, vale refletir sobre esta modalidade a partir de dois vieses, a composição enquanto processo e como produto.

Se, por um lado, parece haver um consenso em relação à relevância do ato de compor para o desenvolvimento musical dos alunos, por outro, o *status* do produto final - as peças criadas - é visto com mais parcimônia. (FRANÇA & SWANWICK, 2002, p. 10)

Assim, as criações realizadas pelos alunos devem ser analisadas a partir do seu potencial expressivo, em detrimento dos aspectos técnicos. Podendo ser concebidas enquanto enunciados concretos, únicos, compreendidos como unidades de significações, necessariamente contextualizados.

Quanto à segunda modalidade central presente no modelo C(L)A(S)P, a *apreciação* deve ser considerada atividade viabilizadora de ampliação do repertório de ideias e significados musicais. Para isso devemos distinguir o ouvir enquanto meio e o ouvir enquanto fim em si mesmo. Segundo França e Swanwick (2002,

p.12), no primeiro caso, o ouvir estará monitorando o resultado musical nas várias atividades. No segundo, reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical.

Ainda, os autores salientam o questionamento do *status* da apreciação enquanto atividade, por ser muitas vezes considerada a mais passiva das atividades musicais. No entanto, defendem que a aparência de uma atitude receptiva não deve mascarar o ativo processo perceptivo que acontece, uma vez que a mente do ouvinte é mobilizada. Trazendo essa consideração para uma visão bakhtiniana, devemos levar em conta que toda compreensão é ativa e preñhe de resposta. Não existe um receptor passivo, ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda.

Sendo assim, as atividades de apreciação devem levar os alunos além de focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, mas também a compreendê-los enquanto enunciados concretos, únicos, necessariamente contextualizados, produzidos por sujeitos históricos, inseridos em uma determinada cultura e sociedade. Oferecendo, assim, possibilidades criativas, ao transformar, reconstruir e reintegrar ideias em novas formas e significados.

No que diz respeito à última atividade central, a *performance*, compreendida aqui como performance musical, ou a execução de uma determinada peça musical, seja ela criada por um músico profissional ou um estudante, presumo relevante observarmos sua disposição dentro do modelo C(L)A(S)P. Levando em conta o nível hierárquico das modalidades, por se encontrar na última posição, Swanwick (2002) afirma que a performance teria menor grau de destaque, podendo ser considerada consequência ou resultado das demais atividades.

Entretanto, pouco - ou quase nada - pode ser feito se não for dada à criança a chance de desenvolver habilidades motoras, perceptivas e notacionais, ainda que básicos. A técnica deve ser encarada como um instrumento para traduzir intenções e concepções musicais em padrões sonoros. (FRANÇA & SWANWICK, 2002, p. 14)

É evidente que a performance musical, apesar de se encontrar na última posição, é de suma importância para a educação musical. Afinal, ela pode ser associada ao ato de enunciação (em termos bakhtinianos), é o momento em que os alunos executarão (ou enunciarão) suas obras musicais (seus enunciados musicais), elaborados anteriormente na atividade *composição*.

Quanto ao nível técnico relacionado à performance, França e Swanwick (2002) defendem que é preciso oportunizar aos alunos executarem peças mais acessíveis, para que seja possível realizá-las com certo refinamento expressivo, caracterização estilística, coerência e consistência. Dessa forma, a performance musical deve promover um fazer musical ativo e criativo, assumindo a função de instrumento para o desenvolvimento do aluno.

Dito isto, passo então às atividades periféricas ou subordinadas, como os *estudos acadêmicos (literature studies)* e as *habilidades (skills acquisition)*. As quais têm por objetivo contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais.

Em referência aos *estudos acadêmicos*, França e Swanwick (2002, p. 17) compreendem como o conhecimento teórico, as informações sobre música e músicos, colabora para a compreensão musical. Vale dizer, considerar o contexto e a função social, o conteúdo musical relacionado à estrutura composicional (melodia, harmonia, padrões rítmicos e texturas musicais) e à análise musical (gênero e estilo) (KNIES & VASQUES, 2016, p. 6).

A última modalidade das atividades secundárias, as *habilidades técnicas* consistem na manipulação dos instrumentos, na notação simbólica e na audição (SWANWICK, 2003, p. 45). Enquanto esta modalidade tem a função de viabilizar as atividades centrais, os *estudos acadêmicos* possuem a função de informar.

Swanwick, segundo Grossi (2004), defende que as vivências holísticas, intuitivas e estéticas nas três modalidades centrais devem ser priorizadas, subsidiadas por informações sobre música (L) e habilidades técnicas (S). Ora, composição, apreciação e performance envolvem os processos psicológicos do jogo imaginativo, imitativo e domínio. A educação musical deve buscar equilibrar atividades de natureza assimilativa e acomodativa para promover o desenvolvimento musical dos alunos.

Dessa forma, lembro que o modelo C(L)A(S)P foi empregado neste estudo a fim de viabilizar e fundamentar teórico e metodologicamente a sequência didática.

1.5 ENSINO DE MÚSICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Apesar das divergências, críticas e incoerências apontadas por diferentes autores sobre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), destaco a visão de alguns deles, tanto os que apontam aspectos positivos quanto os negativos.

O objetivo de trazer a BNCC nessa seção, ainda que resumidamente, é o de apontar alguns elementos presentes neste documento em relação ao ensino de Música, para situar o presente estudo quanto àquilo que está posto curricularmente.

O componente “Arte”, na BNCC, que compõe a área de conhecimento “Linguagens” está organizado em cinco unidades temáticas, são elas: “Artes Integradas”, “Artes Visuais”, “Teatro”, “Música” e “Dança”. Cada unidade está constituída por objetos de conhecimento, os quais se relacionam à habilidades específicas.

Pereira (2017) aponta a importância dessas quatro linguagens para a educação artística do aluno, mas lembra que o documento não esclarece se haverá um professor específico para cada uma delas ou se um professor de arte deva ser polivalente, conforme já previa a Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Revogada e alterada pela LDB, Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Não entrarei nessa discussão a respeito da formação docente, ainda que seja um aspecto fundamental a superação da polivalência reducionista para o desenvolvimento das diferentes unidades temáticas sugeridas no documento.

Segundo Abreu e Aquino (2018), a estrutura da BNCC está pautada em uma visão de educação cuja proposta visa à formação do aluno com o conhecimento mínimo necessário, priorizando a aplicação prática e utilitarista do conhecimento, uma vez que enfatiza métodos, procedimentos, competências e habilidades em detrimento dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos.

Por outro lado, Romanelli (2016) destaca algumas concepções importantes assumidas pelo documento em sua segunda versão e que se mantiveram na versão definitiva. Como as que seguem abaixo:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. (BRASIL, 2017, p.196)

Para o autor, o excerto acima enfatiza que a educação musical está no som e em suas relações com o meio e a cultura, o que “evita uma concepção conteudista

(carregada de longa tradição escolar)” (Romanelli, 2016, p. 481). Outro excerto destacado por ele da BNCC, é que:

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. (BRASIL, 2017, p.196)

Segundo Romanelli (2016, p. 482) esta concepção alinha “a Arte de coordenar fenômenos acústicos para produzir efeitos estéticos”, dada sua simplicidade, abrangência cultural e temporal. Desse modo, o som tem um espaço central. Sendo que a exploração de sons e de objetos sonoros ganha na BNCC a mesma importância que a prática e a audição musicais.

O autor também aponta problemas no documento como a falta de um paralelismo semântico entre as diferentes etapas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), entre as áreas de conhecimento (disciplinas escolares) e entre as diferentes linguagens artísticas, o que reflete as diferentes equipes que produziram o documento e que dificulta a leitura do documento como um todo. Também há orientações teóricas que podem gerar uma interpretação reducionista.

Como já mencionado, não é meu objetivo fazer uma defesa ou uma crítica do documento, mas apenas situar a sequência didática proposta nesse estudo em relação ao documento. Para tanto, detalho abaixo a unidade temática “Música” da BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O documento indica os seguintes objetos de conhecimento: *contextos e práticas, elementos da linguagem, materialidades, notação e registro sonoro e por fim, processos da criação*.

As habilidades a serem desenvolvidas acerca do *contexto e práticas*, referem-se à capacidade do aluno em identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando a música em diferentes contextos de circulação, especialmente no cotidiano.

Quanto aos *elementos da linguagem*, o documento sugere que os alunos desenvolvam a habilidade de perceber e explorar elementos constitutivos da música, como altura, intensidade, timbre, melodia e ritmo, por meio de jogos, apreciação e composição. Assim, o aluno terá a possibilidade de inventar e reinventar relações e sentidos com o sonoro, sem a necessidade da reprodução de modelos musicais.

Em relação às *materialidades*, o objetivo é identificar e explorar diferentes fontes sonoras, seja de instrumentos convencionais e não convencionais, ruídos, silêncio, sons presentes no cotidiano e na natureza, desenvolvendo habilidades de criar e organizar estruturas sonoras.

Outro objeto de conhecimento apontado é a *notação e registro sonoro*, de modo que o aluno terá a possibilidade de explorar diferentes formas de registro musical, ou seja, contempla desde a notação musical não convencional (representação gráfica do som, partituras criativas) até a notação tradicional (notas escritas na pauta). Assim, deve-se estimular o aluno a registrar e até mesmo criar sinais gráficos que possam representar os parâmetros do som (intensidade, altura, duração e timbre), relacionando elementos das artes visuais com a linguagem musical.

Por fim, nos *processos de criação*, o aluno deve experimentar improvisações, composições e sonorizações de histórias. Neste objeto de conhecimento deve-se priorizar o processo de criação em detrimento do resultado sonoro final, encorajando o aluno a fazer e refazer múltiplas possibilidades de sonorização.

Dessa forma, pode-se afirmar que os elementos convergentes entre a proposta de ensino presente na Base Nacional Comum Curricular e a sequência didática desenvolvida nesta dissertação estão na descentralização da técnica instrumental, priorizando a formação estética do aluno. Ou seja, a preocupação está em conduzir o aluno no terreno das significações sonoras, objetivando a formação de um indivíduo crítico capaz de identificar e compreender a função da música em diferentes esferas. Assumindo o contexto extramusical como elemento determinante e constitutivo das estruturas sonoras. Esta seria a formação que venho enaltecendo desde o início deste estudo.

Observo também a contemplação dos cinco objetos de conhecimento expressos na BNCC na sequência didática desenvolvida nesta pesquisa, havendo inclusive relativa aproximação quanto à disposição sequencial destes. Desse modo, as aulas tornaram-se um espaço que procurou privilegiar a descoberta sonora, a intenção expressiva para que ocorresse o domínio do som por parte dos alunos, como defende Romanelli (2016).

2 EM BUSCA DA AUTORIA: COMPOSIÇÃO MUSICAL EM SALA DE AULA

No intuito de desenvolver uma sequência didática para o ensino de música, implementada em sala de aula para alunos do segundo ao quinto ano do ensino fundamental, procurei priorizar uma educação estética em detrimento da técnica instrumental. Dando a chance de participarem ativamente do processo de ensino, visei em todas as etapas evidenciar a “voz” do aluno. Compreendendo-o, por meio da perspectiva bakhtiniana, enquanto sujeito histórico-sócio-cultural, constituído socialmente, nos processos de circulação e recepção discursiva que acontecem nas diferentes esferas nas quais se insere, como família, amigos, igreja, escola, enfatizei suas vivências musicais nestes espaços.

Inicialmente, apresento a metodologia que embasou esta pesquisa, para depois, descrever a escola e os sujeitos. Na sequência, me detenho no detalhamento das etapas presentes na sequência didática, analisando conjuntamente o material produzido pelos alunos em cada uma delas. Finalizo com a análise pautada nos conceitos bakhtinianos apresentados no capítulo anterior.

2.1 PESQUISA DE INTERVENÇÃO

O trajeto do presente estudo se baseia principalmente em experiências vividas. Ele foi realizado a partir de um enfoque da pesquisa qualitativa de orientação discursiva e se pautou na perspectiva metodológica da intervenção pedagógica. Denomino-o de orientação enunciativo-discursiva pelo fato de relacionar interação, discurso, experiência, conhecimento e intervenção, pois conforme Damiani et al são:

Investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) - destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que dela participam - e a posterior avaliação sobre os efeitos dessas interferências. (DAMIANI et al, 2013, p. 58)

Os autores alertam para dois entendimentos negativos a que o termo “intervenção” pode levar. Em primeiro lugar, ao ser associado à “interferência” pode ser relacionado à falta de liberdade, à imposição, ao autoritarismo, ao cerceamento, dada a ligação que pode ser feita com o período da ditadura militar ou mesmo com

correntes comportamentalistas da psicologia, que sugere uma conjuntura pouco democrática.

O segundo aspecto negativo, é a pesquisa de intervenção ser compreendida como projeto de ensino e relato de experiência, não se constituindo, portanto, como investigação científica.

Para defender tais pesquisas na educação Damiani et al (2013, p. 58) apontam algumas características relevantes, como o caráter aplicado, ou seja, pesquisas aplicadas “têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos”, subsidiando mudanças nas práticas educacionais, especialmente quando desenvolvidas pelos próprios professores.

Outra característica seria a semelhança com experimentos, no sentido de “tentar novas coisas - e ver o que acontece” (2013, p. 59), no entanto, “não visa a estabelecer relações de causa e efeito, fazer generalizações ou predições exatas a partir dos seus achados” (2013, p. 59). Neste tipo de pesquisa se descreve detalhadamente os procedimentos realizados e se produz explicações sobre seus efeitos, fundamentadas em teorias pertinentes. Resumidamente, centra-se no método da intervenção e na avaliação dessa intervenção.

Em conformidade ao que Damiani et al (2013) apontam, o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa aplicada, pois foi desenvolvida por mim, no caso o professor de Música de uma escola, quem planejou uma sequência didática e a implementou em determinada realidade, uma escola privada, para determinados sujeitos, alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

A experimentação que os autores mencionam pode ser considerada como a organização da sequência didática que se deu em função dos gostos e experiências musicais citadas pelos alunos no questionário inicial. Uma vez planejada, seu desenvolvimento se deu na incerteza dos caminhos a que poderíamos chegar. A princípio, foram projetados alguns elementos importantes para tratar com os estudantes, mas não sabia como seria a recepção por parte deles. Portanto, foi algo novo para ver o que aconteceria.

Assim, mais abaixo se encontra a descrição detalhada da sequência didática, que caracteriza os procedimentos interventivos realizados.

2.2 A ESCOLA PESQUISADA E OS SUJEITOS

A pesquisa ocorreu em uma escola de educação básica da rede particular de ensino situada na região metropolitana de Curitiba. Não serão citados nomes, a fim de manter o anonimato tanto dos alunos quanto da escola e da equipe pedagógica.

A escola comporta turmas que vão desde o berçário até ao ensino médio. As aulas de música são ministradas a alunos do ensino fundamental I, matriculados em período integral - manhã e tarde. Portanto, a disciplina de música faz parte da grade extracurricular, assim como as aulas de Ballet. Os alunos matriculados no período integral são divididos em cinco turmas, de acordo com suas faixas etárias e séries escolares que vão desde o segundo ao quinto ano, com exceção de uma turma mista, onde encontram-se alunos do terceiro, quarto e quinto ano.

O objetivo da escola ao inserir aulas de música para as turmas do integral é o ensino da flauta doce. Apesar da determinação do uso da flauta, o professor tem total liberdade para planejar e desenvolver o conteúdo e repertório desejado.

Quanto ao programa pedagógico, a escola está passando por uma transição de direção e no momento não há um programa definido.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram então os alunos matriculados no período integral, contabilizando cinco turmas do ensino fundamental, uma do segundo ano, uma do terceiro ano, uma do quarto ano, uma do quinto ano e uma que misturava alunos do terceiro ao quinto ano. Todas as turmas contam com um número limitado de alunos, entre dez a vinte, porém este número não é fixo, uma vez que a assiduidade é relativamente instável. Por se tratar de turmas do turno integral, no período da manhã os alunos desenvolvem atividades extracurriculares (como as aulas de música) e no período da tarde se voltam para as curriculares, com suas respectivas turmas e professoras. Portanto, o horário de chegada e os dias de frequência se dão de acordo com as necessidades e possibilidades dos pais e responsáveis.

A escola em que a pesquisa foi realizada, por pertencer à rede privada, acolhe alunos oriundos de famílias com um considerável poder aquisitivo e com certo grau de instrução.

Todas as atividades planejadas na sequência didática foram implementadas em todas as cinco turmas, porém, com as devidas adaptações necessárias para

cada faixa etária, pois as crianças do segundo ano diferem das crianças do quinto ano quanto à capacidade técnica, motora e psicológica.

2.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DESCREVENDO E ANALISANDO

A fim de promover uma prática pedagógica para o ensino de música voltada para a composição musical, fez-se necessário desenvolver uma sequência didática que proporcionasse experiências musicais ativas e transformadoras, perpassando por reflexões acerca dos gêneros musicais ressaltando seus aspectos históricos, estéticos e culturais.

Para isso, fez-se necessário a compreensão do conceito de experiência ativa. Segundo Dewey (*apud* Vieira, 2016), “A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver”. No entanto, segundo Vieira (2016), Dewey distingue uma experiência comum cotidiana e passiva, de uma experiência intelectual ativa. Uma experiência comum cotidiana e passiva, “Com certeza, trata-se de uma atividade suficientemente ‘prática’, [...] com a consistência permitida pelas circunstâncias” (DEWEY, 2010, p. 115, *apud* Vieira, 2016).

Já, uma experiência intelectual ativa é constituída por uma qualidade ímpar que perpassa a experiência inteira. Ela é delineada pelos anseios dos resultados finais; pelos interesses encontrados no caminho; pelas condições que aceleram e retardam seu avanço; pelos sentimentos que os obstáculos possam contribuir; tudo se relacionando com as experiências anteriores culminando em um movimento contínuo. Essa é a experiência desejável no ambiente escolar.

Assim, foi desenvolvida uma sequência didática centrada na educação estética que viabilizasse a musicalização de crianças a partir de suas experiências musicais.

A presente sequência foi aplicada no período compreendido entre os meses de fevereiro a outubro de 2018, em um encontro semanal de 50 minutos com cada uma das turmas. Está dividida em cinco etapas, que serão descritas a seguir.

ETAPA 1: Identificação – as experiências musicais

Primeiramente, o foco foi identificar as experiências musicais vivenciadas pelos alunos, bem como seus gostos e os modos de acesso às suas músicas preferidas. Esta etapa se deu por meio da aplicação de um questionário (ANEXO 2) contendo onze perguntas relacionadas às situações de audição, aos suportes de reprodução deste áudio (celular, fones, caixa de som, entre outros), os gostos musicais, habilidades com instrumentos, concepção sobre a música, relação com outras artes, enfim um questionário para conhecer os alunos e suas preferências musicais.

O objetivo foi produzir informações para compreender suas relações com a música, para, a partir delas desenvolver uma sequência didática que contemplasse e se adaptasse ao universo deste público.

O questionário foi respondido por 64 alunos. Nas respostas pude constatar uma vasta lista de músicas que, ao serem classificadas por mim de acordo com os gêneros da música popular, contemplavam o *funk*, *pop*, *rock*, *sertanejo* e *samba*. Observei também a presença da música clássica, porém a intenção deste estudo é focar nos gêneros da música popular.

A sequência destes gêneros está disposta na tabela abaixo de acordo com a quantidade de respostas dadas pelos alunos, conforme os nomes das músicas mencionadas e classificadas por mim de acordo com os gêneros musicais. O *funk* foi o mais apontado, seguido do *pop*, *rock*, *sertanejo* e, por fim, o *samba*, que teve o menor número.

TABELA 2 – GÊNEROS PREFERIDOS

Ano	Funk	Pop	Rock	Sertanejo	Samba	Clássica	Não gosta de música	Gosta de todas as músicas
2º	3	1	3	4	1	1	1	1
3º	2	6	2	2	2	0	0	0
4º	1	2	2	1	1	1	2	2
5º	4	0	1	1	0	0	0	2
3º,4º,5º	4	3	4	2	0	0	0	0
Total	14	12	12	10	4	2	3	5

FONTE: O autor (2018)

ETAPA 2: Apreciação Estética – escuta respondente

Esta etapa consistiu, basicamente, na atividade de apreciação de músicas e vídeos. O objetivo era motivar e fornecer elementos para disparar posteriormente a realização de debates acerca dos gêneros musicais ouvidos pelos alunos. Foram instigados a expressar suas ideias, percepções e sentidos a respeito dos gêneros mais citados no questionário: funk, pop, rock, sertanejo e samba.

Para cada gênero musical foram contemplados outros artistas além dos mencionados no questionário, a fim de expandir seus universos culturais. Essa seleção também visou demonstrar por um viés histórico, estético e crítico como se deu o percurso musical dos diferentes gêneros estudados.

Exibidas aos alunos na forma de áudio ou vídeo, essas composições foram compreendidas enquanto *enunciado concreto*, onde som e imagem se fundem constituindo assim um único “texto”.

Após ouvirem ou assistirem às músicas e vídeos selecionados, direcionei o debate instigando os alunos a exporem suas ideias quanto aos instrumentos utilizados, ao conteúdo das letras, à função da música e ao contexto sócio-histórico-cultural em que a música se encontrava. As falas dos alunos foram transcritas segundo as gravações em áudio e estão apresentadas em forma de tabelas relacionadas a cada um dos gêneros musicais trabalhados. A tabela está organizada em categorias que representam argumentos marcantes nas falas dos alunos. São elas:

- a) Instrumentação: instrumentos identificados pelos alunos durante a apreciação dos enunciados musicais (músicas e vídeos);
- b) Conteúdo da letra: o tema ou a mensagem transmitida pela letra da música;
- c) Função: a utilidade que a música apresenta no campo onde ela está presente;
- d) Contexto: a localização, o tempo e a cultura onde ela é executada;
- e) Artistas: cantores que os alunos citaram como representativos do referido gênero musical.

Iniciamos com o gênero funk, devido a sua maior representatividade nas respostas dadas ao questionário. Os artistas mais apontados foram “Mc Kevinho” e “Anitta”.

Foram selecionados quatro vídeos:

a) Mc Kevinho – “Olha a explosão”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=3yd_eoMOvqk

b) Anitta – “Vai Malandra”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=kDhptBT_-VI

c) Mc Cidinho e Doca - "Rap da Felicidade (Eu só quero é ser feliz)", disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JXqE5A1Vwcg>

d) James Brown - “Sex Machine”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1UzZUfUnxY>

Após assistirem aos vídeos ocorreu o debate desse gênero, cujo resultado segue sistematizado na tabela abaixo:

TABELA 3 - DEBATE GÊNERO FUNK

Instrumentação	Conteúdo da letra	Função	Contexto	Artistas
“São usados instrumentos eletrônicos no funk brasileiro ”	“Esse nosso funk só fala de bunda”	“Essa música serve pra, também, falar sobre os bandidos”	“Essa música acontece na favela”	“Mc Kevinho”
“Violão e microfone”	“Isso ai é melhor não falar não”	“Serve para dançar”	“Ela é bem antiga que veio do blues, ai veio o folk, que veio o funk e a parte recente disso é o funk carioca”	“Anitta”
“No quarto vídeo haviam mais instrumentos”	“Fala sobre mulher”	“A ideia deles é expressar o que eles veem todo dia na favela”	“Eles veem na favela tiro, gente fumando, cachaça, usando droga”	
“Boca, palma”	“Pode falar sobre violência contra os negros”	“O funk que tem na favela é a coisa boa pra eles, é a única coisa que eles podem dançar, se expressar, é a cultura”	“É tocada na balada, baile, festas, festas de casamento”	
	“Fala sobre beber, cachaça, vinho e ficar bêbado”	“Essa música não serve pra nada”		
	“Às vezes é sobre alguma			

	<i>coisa, às vezes é contra algumas coisas</i>			
	<i>“Também tem alguns que falam sobre racismo”</i>			
	<i>“Fala sobre sexo”</i>			

FONTE: O autor (2018)

Pode se observar que no debate os alunos se referiram ao fato de que o conteúdo do *funk* está relacionado à mulher, a partes do corpo feminino, ao sexo, bebidas e racismo. A função desse gênero musical, o mais ouvido por eles, é dançar ou expressar o cotidiano e a cultura da favela. Desse modo, o contexto está na favela e na “balada”, porém um aluno destaca o surgimento do funk carioca a partir do blues americano. É interessante ressaltar que aqui se constata certo nível de preconceito machista ao trazer a imagem da mulher como objeto de prazer. Lembrando que tal preconceito foi manifestado por parte dos alunos e não pelo professor-pesquisador que concebe este gênero como enunciação de um determinado campo de atividade humana.

Os instrumentos reconhecidos e citados por eles nos vídeos assistidos são os eletrônicos, o violão e as palmas. Esse fato pode demonstrar que os alunos constataram a valorização do elemento rítmico neste gênero musical, em detrimento de outros como a melodia ou a harmonia.

O segundo gênero musical trabalhado foi o *pop*. Os artistas referenciados pelos alunos foram: Michael Jackson, Luis Fonsi, Ariana Grande, Camila Cabello, Larissa Manoela, Priscilla Alcantara e Katy Perry.

Foram selecionados sete vídeos para apreciação:

- a) Michael Jackson – Thriller, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sOnqjkJTMaA>
- b) Abba - Dancing Queen disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xFrGuyw1V8s>
- c) Madona - Music disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Sdz2oW0NMFk>

d) Spice Girls – Wannabe, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gJLIIF15wjQ>

e) Anitta – Paradinha, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-73pafJ9RFg>

f) Ariana Grande – The Way, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sV0S8qWSy0>

g) Luis Fonsi – Despacito, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kJQP7kiw5Fk>

O debate sobre o gênero pop resultou na tabela abaixo:

TABELA 4 - DEBATE GÊNERO POP

Instrumentação	Conteúdo da letra	Função	Contexto	Artistas
“Usam microfone, a caixa de som, a guitarra e a bateria”	“Muitas vezes eles falam em inglês, então não dá para entender, espanhol também”. “Normalmente quando eles cantam em português, eles dão a mensagem como no funk, só que num ritmo diferente”	“É uma música que as pessoas se expressam com os sentimentos, e muitas vezes com a dança também. É uma música pra você dançar se expressando no que você escuta”	“Muitas vezes eles pegam uma música e colocam umas batidas eletrônicas, sons que nem alguns Djs fazem”	“Michael Jackson” “Luis Fonsi”
	“Eles também dão as mensagens por dança”	“É tocado numa festa, ou numa balada, serve pra dançar”	“O pop é pouco antigo”	“Ariana Grande” “Camila Cabello”
	“Fala sobre uma vida livre”		“O pop tem batidas fortes e daí vai diminuindo”	“Larissa Manoela” “Priscilla Alcantara”
	“Ele só fala de coisas boas, tipo felicidade”		“A ideia da música é seguir uma batida, eles fazem uma batida e com essa batida eles fazem a letra”	“Katy Perry”
			“Surgiu no Estados Unidos”	

FONTE: O autor (2018)

Observa-se que os alunos associam este gênero a apenas alguns instrumentos elétricos. É interessante que um aluno destaca a dificuldade em entender o conteúdo da letra por estar em outra língua, demonstrando sua origem estrangeira. No entanto os demais ressaltam a ideia de vida livre, felicidade, de coisas boas. A dança foi algo bastante ressaltado por eles, sendo essa a função do pop. Também as batidas deste gênero foi algo que configura seu contexto. Assim, como dito acima no gênero funk, o elemento melódico e o harmônico estão a serviço do elemento rítmico, ou seja, são compostos a partir do ritmo pré-estabelecido. Um dos alunos indica o local e outro o tempo de surgimento do pop, como um gênero atual.

O terceiro gênero abordado foi o rock. Em suas respostas constatou-se os seguintes artistas: Kiss, Malta, The Beatles, Legião Urbana e a banda AC/DC.

Os vídeos selecionados para apreciação foram:

- a) Elvis Presley - Suspicious Minds, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Wb0Jmy-JYbA>
- b) The Beatles - Twist and Shout, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=b-VAXGJdJeQ>
- c) The Jimi Hendrix Experience - Foxey Lady, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PvjclO4MT4>
- d) AC/DC - Back In Black, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pAgnJDJN4VA>
- e) Legião Urbana - Que país é esse?, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CqttYsSYA3k>
- f) Malta - Diz pra mim, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JR7TiUH4Ak>

O debate relacionado a este gênero resultou na tabela abaixo.

TABELA 5 - DEBATE GÊNERO ROCK

Instrumentação	Conteúdo da letra	Função	Contexto	Artistas
<p>“Guitarra”</p> <p>“Microfone”</p>	<p>“O rock fala meio louco, com jeito de falar com raiva”</p>	<p>“Ele fala mal de alguma coisa”</p>	<p>“Surgiu nos Estados Unidos porque lá tem muitos problemas, lá as pessoas sentem muita raiva, lá</p>	<p>“Kiss”</p> <p>“Malta”</p>

			<i>tem gente muito brava</i>	
<i>“Bateria, violão”</i>	<i>“Se eu gritar eu estou cantando rock”</i>	<i>“Tem gente que gosta não por causa da raiva, mas por causa das batidas e dos instrumentos”</i>	<i>“Criaram o rock num lugar onde as pessoas são violentas, as pessoas ficam gritando uma com a outra”</i>	<i>“The Beatles”</i>
<i>“Contrabaixo”</i>	<i>“Ela traz raiva”</i>	<i>“A ideia deles é se expressar como eles quiserem, se eles quiserem se vestir de preto podem, se eles quiserem pintar o rosto, eles podem”</i>	<i>“O rock tem a possibilidade de ter começado no Rio de Janeiro , porque o Rio de Janeiro é violento, tem muitas armas”</i>	<i>“Legião Urbana”</i>
<i>“Teclado, piano, flauta”</i>	<i>“A ideia passada pelo rock é que tem coisas que as pessoas acham que são boas, só que não são”</i>		<i>“Hoje me dia ainda toca em inglês, mas a maioria das vezes é em português”</i>	<i>“AC/DC”</i>

FONTE: O autor (2018)

Ao rock os alunos relacionaram vários instrumentos, sendo que seu conteúdo foi relacionado à raiva, gritos, mas também a denúncias de coisas que as pessoas julgam ser boas. Já os representantes foram relacionados à certa liberdade de expressão e corporal seja nas vestimentas ou nas pinturas da face. Novamente há remissão ao local de surgimento do gênero identificado com violência, raiva, grito. De certa forma é possível afirmar que o rock, na visão dos alunos, é uma resposta aos problemas sociais de um determinado local.

O quarto gênero trabalhado foi o sertanejo, presente nas respostas dadas ao questionário, sugerindo Maiara & Maraisa, Simone & Simaria, Jorge & Mateus e Wesley Safadão como as artistas mais ouvidas.

Foram selecionados seis vídeos:

- a) Eduardo das Neves - Luar do Sertão, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pJpzOoab9vI>
- b) Cornélio Pires - Jorginho do Sertão, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VTKMW1aJb7g>

c) Tônico & Tinoco - Chico Mineiro, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Sp3NnkpBqJc>

d) Chitãozinho e Xororó - Fio de Cabelo, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=iosn_0RmS7w

e) Maiara & Maraisa - 10%, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JybMBMTHWP8>

f) Jorge & Mateus – Propaganda, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mQr7XemLs8s>

O debate sobre o gênero sertanejo está sintetizado abaixo.

TABELA 6 - DEBATE GÊNERO SERTANEJO

Instrumentação	Conteúdo da letra	Função	Contexto	Artistas
“Violão, viola e sanfona”	“Muitas músicas falam sobre namorada, mas tem músicas que falam da festa junina”	“O sertanejo praticamente era da área rural, onde as pessoas explicavam o que elas viam e sentiam na área rural”	“O sertanejo surgiu em 1900 ou 1800 e pouquinho, e as pessoas explicavam que elas viviam na roça”	“Maiara & Maraisa”
“Tambor”	“Ele, também fala sobre a vida na fazenda deles”	“Agora ele é tocado nas rádios, é tocado nos celulares”	“O sertanejo surgiu no sertão, na roça”	“Simone & Simaria”
“Pandeiro”	“Fala muito sobre beijos, essas coisas”	“Eles explicam agora sobre a área urbana”	“Tem um programa, acho que é uma casa que eles fazem tudo de madeira, eles tocam acho que violão, tem tipo uns baleiros, é tipo um armazém”.	“Jorge & Mateus”
“Voz”	“Fala sobre divórcio, separação, amor”			“Wesley Safadão”
“Bateria, teclado”	“Romântico”			
	“Fala sobre bebida”			

FONTE: O autor (2018)

Quanto aos instrumentos citados pelos alunos, este foi o gênero que mais se destacou em quantidade. É interessante observar que o sentido de amor, presente nas letras musicais, foi relacionado tanto a namoro, beijo, romantismo, quanto à separação e divórcio. Fato que aponta sentidos antagônicos numa mesma ideia, o amor. A origem deste gênero é identificada na área rural e localizada cronologicamente no início do século passado, diferente do pop que foi julgado como moderno. De acordo com os apontamentos dos alunos, este gênero acompanhou a modernização tecnológica, de sua origem na zona rural hoje disseminado na zona urbana, resultando na modificação do conteúdo da letra musical bem como os instrumentos e veículos de reprodução utilizados.

Por fim, o ultimo gênero trabalho foi o samba. Nas respostas ao questionário os artistas referenciados foram Thiaguinho e Turma do Pagode.

Para a apreciação foram selecionados os vídeos:

- a) Donga - Pelo Telefone, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=woLpDB4jjDU>
- b) Ismael Silva - Se Você Jurar, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3S2C1Nphai8>
- c) Adoniran Barbosa - O Trem das Onze, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ceBdGz3eTFg>
- d) Tom Jobim - Águas de Março, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=E1tOV7y94DY>
- e) Thiaguinho - Caraca Muleke, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=E5QzPEv70pM>
- f) Turma do Pagode – Lancinho, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=S_SXI-ETXRI

Organizando as falas expressadas no debate, acerca do gênero samba, temos:

TABELA 7 - DEBATE GÊNERO SAMBA

Instrumentação	Conteúdo da letra	Função	Contexto	artistas
"Pandeiro"	"São histórias transformadas em música"	"É animada"	"O samba surgiu no Brasil, e é muito tocado na Bahia"	"Thiaguinho"

<i>“Tambor”</i>	<i>“A mensagem é alegria, porque normalmente quando se vai num lugar onde as pessoas estão escutando muito samba elas estão dançando, alegres, expressando na dança”</i>	<i>“Muitas vezes fazem ritmo de dança, de carnaval”</i>	<i>“A ideia que o samba passa muitas vezes é de, porque ele surgiu no Rio de Janeiro, ele fala que as vezes tinha felicidade no Rio de Janeiro, que é um lugar violento, um lugar com muitos assaltos”</i>	<i>“Turma do Pagode”</i>
<i>“Tamborim, reco-reco”</i>	<i>“Se fala muito de festa junina, de carnaval”</i>	<i>“É tocado em festas”</i>	<i>“É bem antiga”</i>	
<i>“Violão”</i>	<i>“É uma música que quer passar felicidade”</i>			
<i>“Cavaquinho” “Chocalho”</i>	<i>“Fala sobre o Rio de Janeiro”</i>			
	<i>“A mensagem passada pelo samba é que tem coisas boas nessa vida”</i>			

FONTE: O autor (2018)

A maioria dos instrumentos apontados é de percussão, além do cavaco e violão. O conteúdo das músicas foi relacionado à alegria, felicidade, dança, carnaval, festa, coisas boas, animação, movimento. Também relacionaram o local de surgimento do samba com a Bahia e o Rio de Janeiro, sendo um gênero brasileiro bastante antigo. Apesar das dificuldades que eles acreditam existir na vida carioca, como citados nos debates sobre o rock e o funk, o samba possui a função de transmitir mensagens positivas.

A próxima etapa da sequência descreve os processos realizados para a atividade de escrita da letra musical.

ETAPA 3: Composição - Escrita de letra musical

A terceira etapa foi voltada para a produção textual, ou seja, à escrita de letras musicais desenvolvidas a partir da ideia dos gêneros musicais. Após

realização das atividades de apreciação e debates, concentramos nas atividades de escrita da letra musical (textos poéticos). Como suporte teórico-metodológico foi utilizado a atividade denominada *O Binômio Fantástico*, proposto por Gianni Rodari em *Gramática da fantasia* (1982). Nascido na Itália em 1920 e morto em 1980, Rodari foi jornalista, escritor e poeta, especializado em livros de literatura infantil. Ele tinha por objetivo que os alunos criassem suas próprias histórias. A atividade consiste na escolha de duas palavras suficientemente estranhas uma à outra, em que a aproximação se dá de maneira incomum, causando situações inusitadas. Segundo ele:

(...) não basta um polo elétrico para provocar uma faísca, são precisos dois. Uma única palavra “age” apenas quando encontra uma outra que a provoca, que a obriga a sair do seu cotidiano binário e se redescobrir em novos significados. Não há vida onde não há luta. (RODARI, 1982, p. 21)

Para o autor a imaginação não é uma faculdade qualquer, separada da mente, ela é a própria mente. E a mente floresce na luta e não na paz. No *binômio fantástico* as palavras não estão presas a seu significado cotidiano, mas libertas da cadeia verbal da qual fazem parte cotidianamente. São “estranhas”, “desambientadas”, jogadas uma contra as outras em mares nunca dantes navegados. Só então encontram-se em condições ideais para gerar uma história. Logo, para a realização desta atividade é recomendado que a escolha das duas palavras que constituirá o binômio fantástico tenha a ajuda do acaso.

Portanto, Rodari (1974) defende que ao aproximarmos duas palavras “estranhas”, escolhidas ao acaso, as retiramos do seu contexto cotidiano, ou, em termos bakhtinianos, distanciamos dos seus campos de utilização, rompendo suas significações e sentidos relativamente estáveis, os quais recebem o nome de *gêneros do discurso*.

Lembro que segundo Bakhtin (2011, p. 261), o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes de um determinado campo de atividade humana. Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os denominados *gêneros do discurso*.

Sendo assim, a atividade *binômio fantástico* foi adaptada e aplicada em sala de aula com o objetivo de os alunos criarem suas próprias letras musicais.

A turma foi organizada em grupos de quatro ou cinco membros e a escolha das palavras se deram ao acaso, utilizando um dicionário. Abria-se aleatoriamente em qualquer página, selecionando a primeira palavra encontrada. Após seleção das palavras, os grupos tiveram a liberdade de escolher um dos gêneros musicais trabalhados na etapa anterior, para daí desenvolver suas letras musicais. Para isso deveriam levar em consideração a instrumentação, o conteúdo da letra, sua função e o contexto em que cada gênero musical se encontra.

Foram disponibilizados oito binômios, dentre os quais os alunos poderiam escolher um deles para compor suas letras musicais: “despertador / porta-voz”, “bomba / desafinação”, “mangueira / limpar”, “bolacha / carrasco”, “bolacha / desafinada”, “amigo / violão”, “trem / jogador”, “direção / flor”. Dessa forma, foram produzidas coletivamente vinte e uma letras.

Segue abaixo, na tabela 2, a relação das letras produzidas e os gêneros musicais escolhidos.

TABELA 8 - LETRAS PRODUZIDAS X GÊNEROS MUSICAIS

Turmas	Funk	Samba	Sertanejo	Pop	Pop Rock	Rock
2º	1	0	0	1	0	0
3º	1	2	2	0	0	0
4º	2	3	0	0	1	0
5º	1	0	2	1	0	0
3º,4º,5º	1	1	0	1	0	1
Total	6	6	4	3	1	1

FONTE: O autor (2018)

A tabela acima aponta quantitativamente as escolhas dos gêneros musicais produzidos pelos alunos que ordenados se apresentam na seguinte maneira: funk (6) e samba (6) foram os mais escolhidos, seguidos do sertanejo (4), pop (3), pop rock (1) e o rock (1).

Ao confrontar estas informações com os dados presentes na Tabela 1 (Respostas ao questionário), onde o *funk* foi o mais apontado, seguido do *pop*, *rock*,

sertanejo e, por fim, o *samba* nota-se uma alternância relevante na disposição dos gêneros musicais. O samba que, inicialmente, estava na última posição, passou para a primeira, junto com o funk. Assim, como o pop e o rock que estavam na segunda e terceira posição, se deslocaram para as últimas posições.

Se considerarmos o conceito de *enunciado* na perspectiva de Bakhtin e o Círculo veremos que este é concebido, segundo Brait e Melo (2005), como unidade de comunicação, de significação, único dentro de situações e contextos específicos, ou seja, não é passível de ser compreendido fora do seu contexto. Já a ideia de *enunciação* pressupõe a presença de sujeitos, pois está sempre dirigida a alguém, voltado para o destinatário, um destinatário presumido, o qual tem força de influência sobre a enunciação do falante. Trazendo esta concepção para a esfera deste estudo, devo considerar que estes enunciados poéticos, produzidos pelos alunos, foram destinados a um professor. Um professor presumido, que teve sua formação musical influenciada especialmente pelo gênero musical samba, cujos instrumentos musicais de domínio são o violão e o cavaco, além de ser à época integrante de um conjunto de samba. Sendo assim, a escolha do gênero samba para produzirem grande parte de seus textos poéticos (letras musicais), provavelmente deve-se à consciência de que estas produções seriam lidas e analisadas por seu professor de música.

Segue tabela com os binômios escolhidos pelos alunos.

TABELA 9 - LETRA MUSICAL X BINÔMIOS FANTÁSTICOS

Ano	2º.	3º.	4º.	5º.	3º, 4º, 5º	Total
Binômio						
Despertador/ Porta-voz				3		3
Bomba/ Desafinação			1		1	2
Mangueira/ Limpar		2				2
Bolacha/ Carrasco	2					2
Amigo/ Violão		3	4		1	8
Trem/ Jogador			1			1
Bolacha/ Desafinado					2	2
Direção/ Flor				1		1

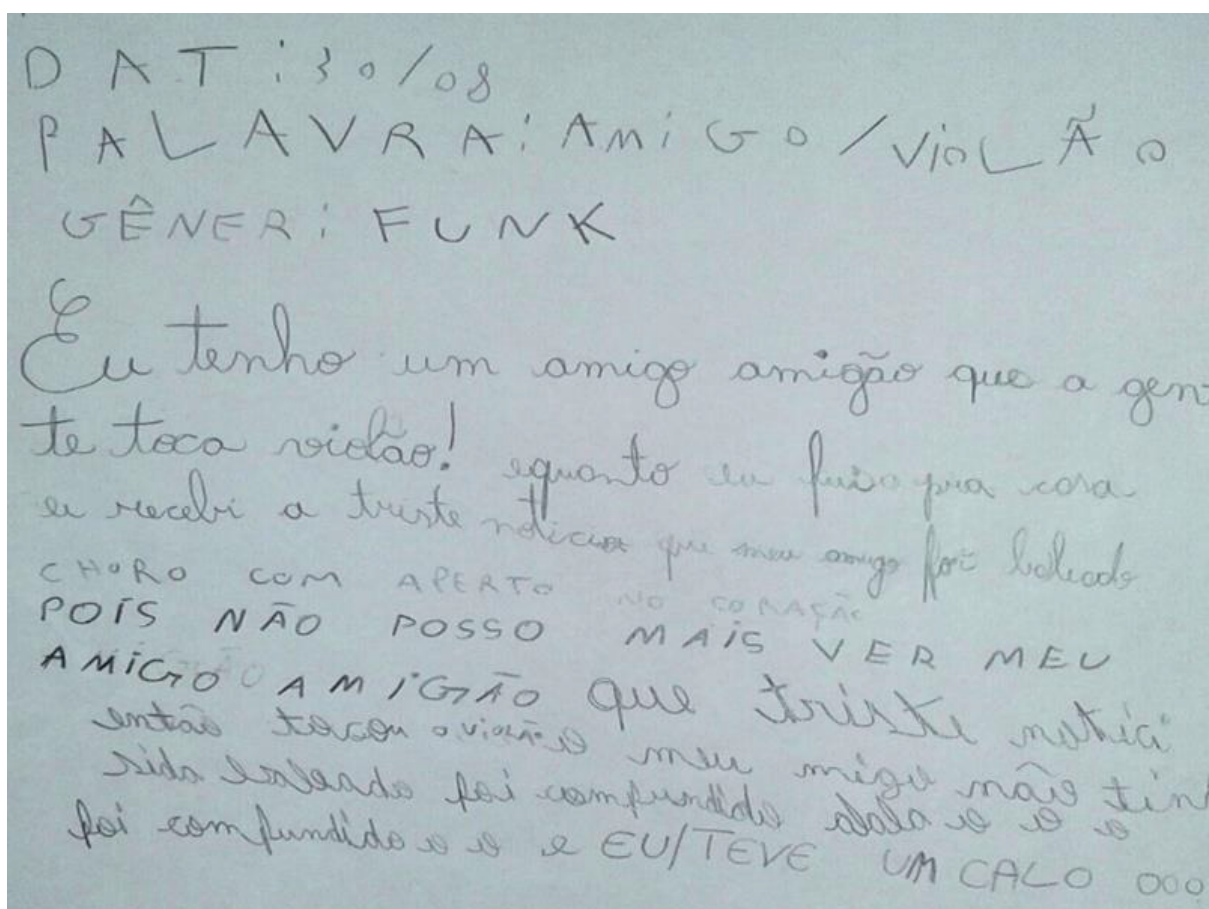
FONTE: O autor (2018)

Assim, a atividade denominada *Binômio Fantástico* desenvolvida por Rodari (1982) foi adaptada e aplicada com o objetivo da criação de letras musicais, elaboradas e influenciadas pelos gêneros musicais funk, pop, rock, sertanejo e samba, levando em consideração elementos constituintes de cada gênero musical, como os instrumentos utilizados, o conteúdo das letras, a função da música e o contexto sócio-histórico-cultural em que os gêneros se encontram.

Foram produzidas 21 letras musicais. Apresento aqui uma mostra composta de uma letra representativa de cada gênero musical. A escolha que fiz por essas letras se deu em função da materialização dos sentidos manifestados no debate, além da presença de elementos que caracterizam uma letra musical, como estrofe, refrão, rimas e métrica. Apesar de algumas delas apresentarem sua construção em forma de prosa.

Seguem abaixo exemplos das letras produzidas e a transcrição de cada uma na sequência.

ILUSTRAÇÃO 01 - LETRA MUSICAL REPRESENTATIVA DO GÊNERO *FUNK*



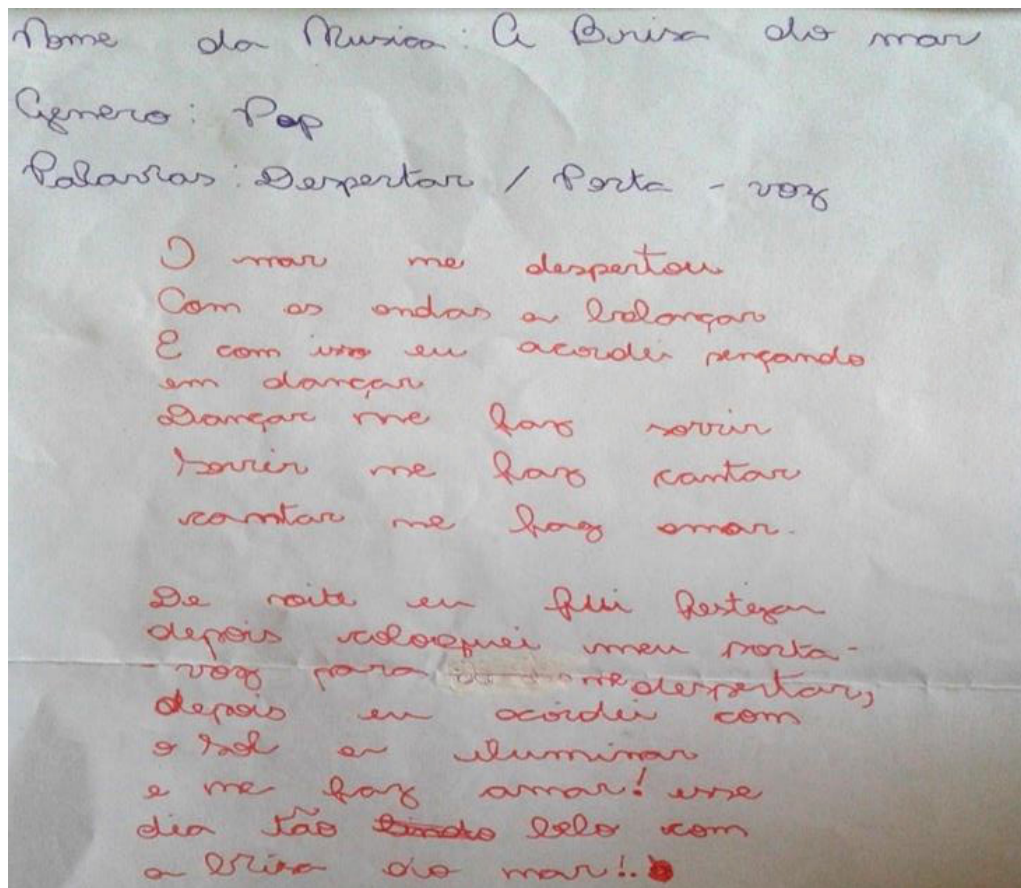
FONTE: Alunos do quarto ano

Binômio fantástico: Amigo / violão

Gênero: Funk

Eu tenho um amigo amigão que a gen-
te toca violão! enquanto eu fui pra casa
eu recebi a triste notícia que meu amigo foi baleado
choro com aperto no coração
POIS NÃO POSSO MAIS VER MEU
AMIGO AMIGÃO que triste notíci
então tocou o violão o meu migo não tinh
sido baleado foi confundido abala o o o
foi confundido o o e EU/TEVE UM CALO ooo

ILUSTRAÇÃO 2 - LETRA MUSICAL REPRESENTATIVA DO GÊNERO POP



FONTE: Alunos do quinto ano

Nome da música: A brisa do mar

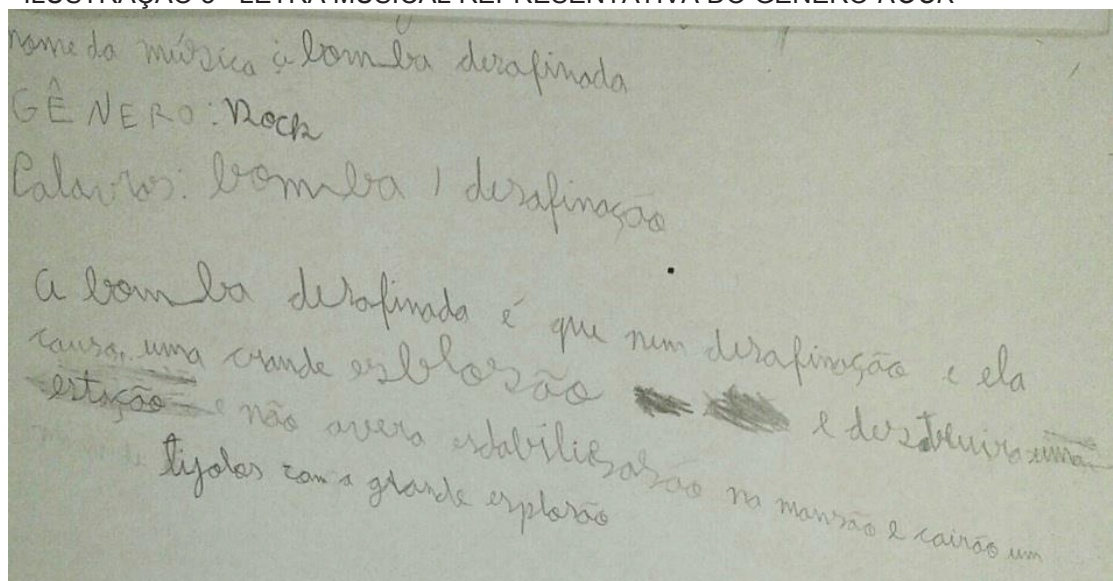
Binômio fantástico: Despertar/ Porta-voz

Gênero musical: pop

O mar me despertou
Com as ondas a balançar
E com isso eu acordei pençando
em dançar
Dançar me faz sorrir
Sorrir me faz cantar
cantar me faz amar.

De noite eu fui festejar
depois coloquei meu porta-
voz para me despertar,
depois eu acordei com
o sol a iluminar
e me faz amar! esse
dia tão belo com
a brisa do mar!.

ILUSTRAÇÃO 3 - LETRA MUSICAL REPRESENTATIVA DO GÊNERO ROCK



FONTE: Alunos do terceiro, quarto e quinto ano (turma mista)

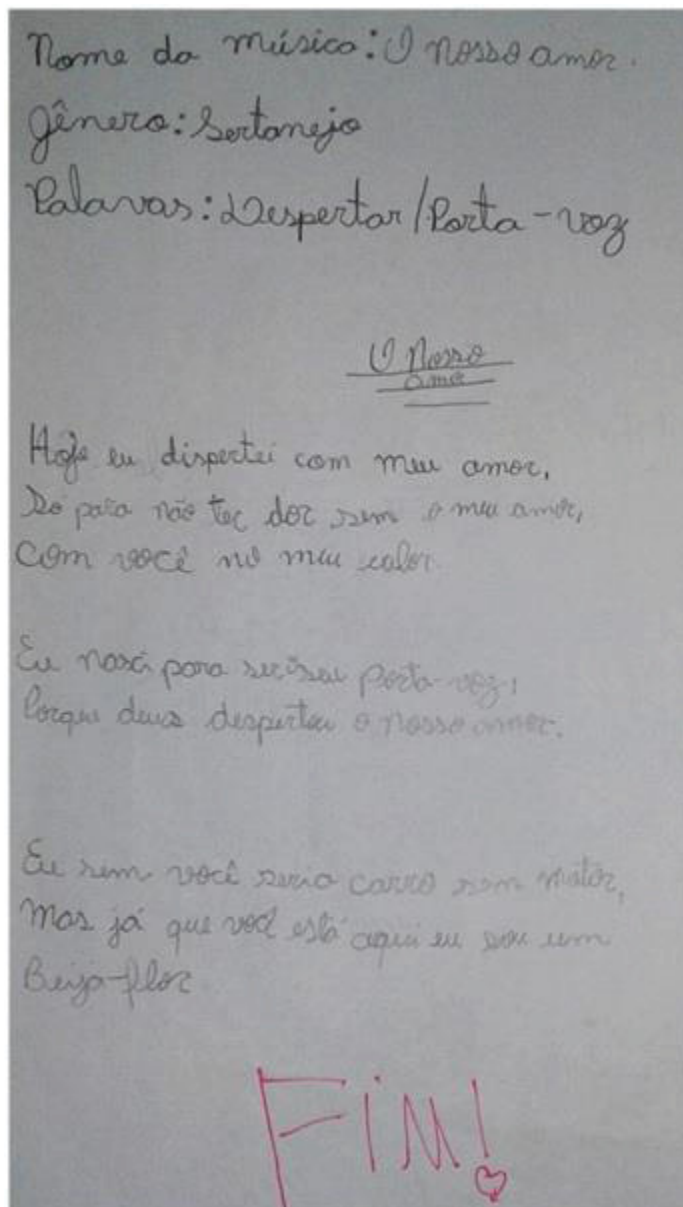
Nome da música: A bomba desafinada

Binômio fantástico: Bomba / Desafinação

Gênero musical: rock

A bomba desafinada é que nem desafinação e ela causa uma grande explosão e destrói uma estação e não avera esdabilisação na mansão e cairão uns tijolos com a grande explosão

ILUSTRAÇÃO 4 - LETRA MUSICAL REPRESENTATIVA DO GÊNERO SERTANEJO



FONTE: Alunos do quinto ano

Nome da música: O nosso amor

Binômio fantástico: Despertar / Porta-voz

Gênero musical: Sertanejo

O Nosso

amor

Hoje eu despertei com meu amor.

Só para não ter dor sem o meu amor,

Com você no meu calor.

Eu nasci para ser o seu porta-voz,

Porque deus despertou o nosso amor.

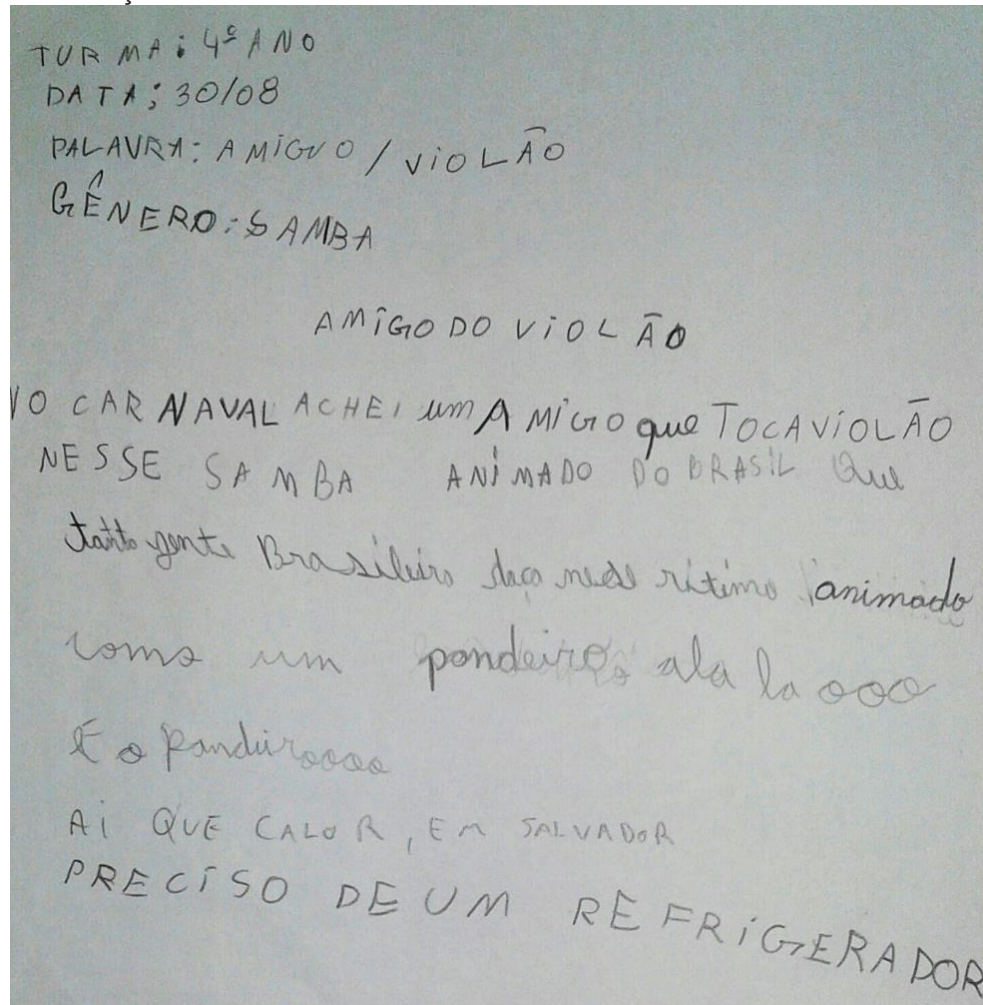
Eu sem você seria carro sem motor,

Mas já que você está aqui eu sou um

Beija-flor

FIM!

ILUSTRAÇÃO 5 - LETRA MUSICAL REPRESENTATIVA DO GÊNERO SAMBA



FONTE: Alunos do quarto ano

Nome da música: Amigo do violão

Binômio fantástico: Amigo / Violão

Gênero musical: Samba

Amigo do violão

NO CARNAVAL ACHEI um AMIGO que TOCA VIOLÃO

NESSA SAMBA ANIMADO DO BRASIL Que

tanta gente Brasileira daça nese ritmo animado

como um pandeiro ala la ooo

é o pandeiroooo

AI QUE CALOR, EM SALVADOR

PRECISO DE UM REFRIGERADOR

ETAPA 4: Notação Musical – Partitura não convencional

Após o desenvolvimento das letras musicais, foram selecionadas pelos alunos e professor, por meio de leituras e discussões, algumas produções, as quais foram escolhidas levando em consideração elementos presentes nas letras que contribuíssem e viabilizassem o desenvolvimento de uma canção, como rimas, métrica (ritmo) e temática. Dentre as selecionadas, foi eleita pelos próprios alunos apenas uma, “A Brisa do Mar”, do gênero musical pop, produzida pela turma do quinto ano, para o desenvolvimento da melodia e representação gráfica, ou partitura não convencional. Tal escolha se deu após a leitura e discussão sobre as demais letras musicais produzidas. A opção por esta pode estar relacionada ao fato deles terem considerado a organização textual em forma de versos, estrofes e rimas, ou veja, mais próxima ao que eles idealizavam por uma letra musical.

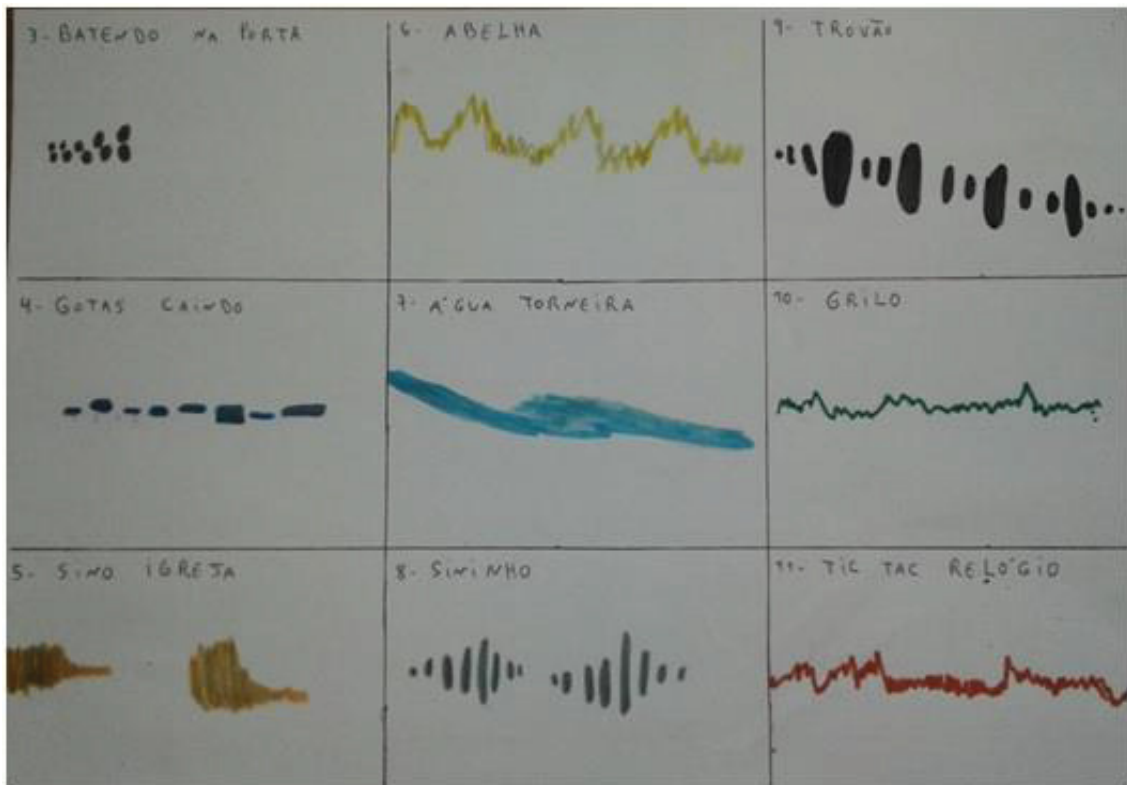
Vale ressaltar que neste estudo foi adotada a notação musical não convencional, cuja representação se dá por meio de gráficos. Os gráficos possuem a função de representar os movimentos melódicos, indicando movimentos sonoros ascendentes e descendentes. Além da altura, outras propriedades do som, também, são passíveis de representação, como duração, intensidade ou dinâmica e timbre.

A preparação para a montagem da partitura foi baseada nas atividades de representação gráfica do som propostas por Moura, Boscardin e Zagonel em seu livro *Musicalizando Crianças – Teoria e Prática da Educação Musical* (1996). Os autores sugerem que deve-se escolher alguns sons para que as crianças inventem uma representação gráfica para eles. Vale ressaltar que a proposta desta atividade é que as crianças não devam desenhar a fonte sonora, mas algo que represente o som ouvido, ou melhor, representar o “movimento” originado pelo som.

Foram selecionados nove sons de fontes sonoras distintas: batidas na porta, gotas caindo, sino de igreja, abelha, água de torneira, sininho, trovão, grilo e tic tac do relógio.

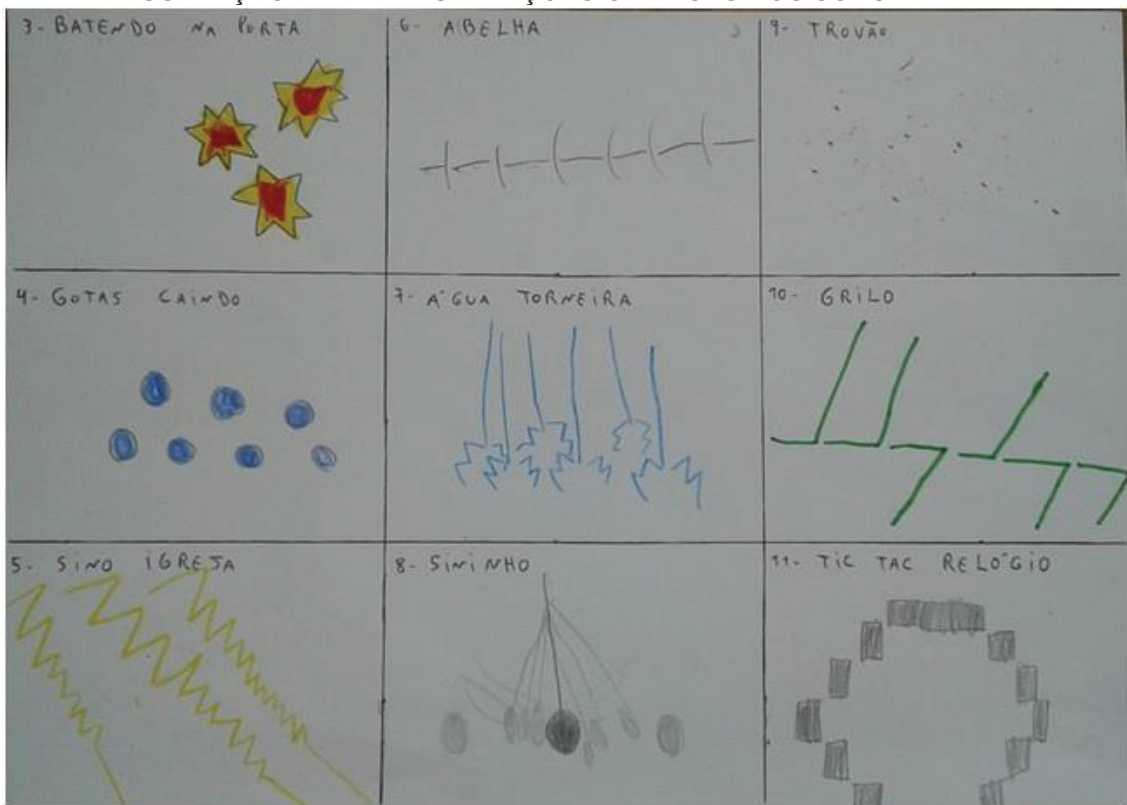
Segue abaixo exemplos das representações gráficas, produzidas pelos alunos, das fontes sonoras relatadas acima.

ILUSTRAÇÃO 6 – REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS DOS SONS 1



FONTE: Alunos do terceiro ano

ILUSTRAÇÃO 7 – REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS DOS SONS 2



FONTE: Alunos do quarto ano

Após atividade de preparação, em que a escrita dos diversos tipos de som foi livremente criada pelos alunos, nos concentramos em atividades de representação dos movimentos sonoros ascendentes e descendentes. Diferente da atividade anterior, nestas adota-se uma representação gráfica específica, ou seja, com linhas sinuosas que sobem ou descem, partindo da esquerda para a direita, como na linguagem escrita. Atividade esta que Moura, Boscardin e Zagonel (1996) denominaram *O caminho do som*. Para facilitar o aprendizado dessa notação, os autores sugerem seguir uma determinada sequência: *leitura, reconhecimento e cópia, ditado e improvisação*.

Para a *leitura* é importante que todos a realizem ao mesmo tempo, assim, o professor aponta com o dedo o gráfico no quadro. Quando o desenho inicia embaixo, o som começa no grave e quando inicia em cima, o som é agudo. Os espaços em branco significam silêncio e não interrupção, pois o professor indica contínua e lentamente tanto as linhas como os espaços em branco.

Para execução do som, utilizamos a flauta doce, lembrando que já existia um domínio técnico deste instrumento por parte dos alunos.

Para o *reconhecimento e cópia*, os autores sugerem que vários gráficos numerados sejam colocados no quadro; o professor executa um deles (utilizando a flauta doce), os alunos reconhecem e repetem, em suas flautas, para depois escrevê-lo no papel.

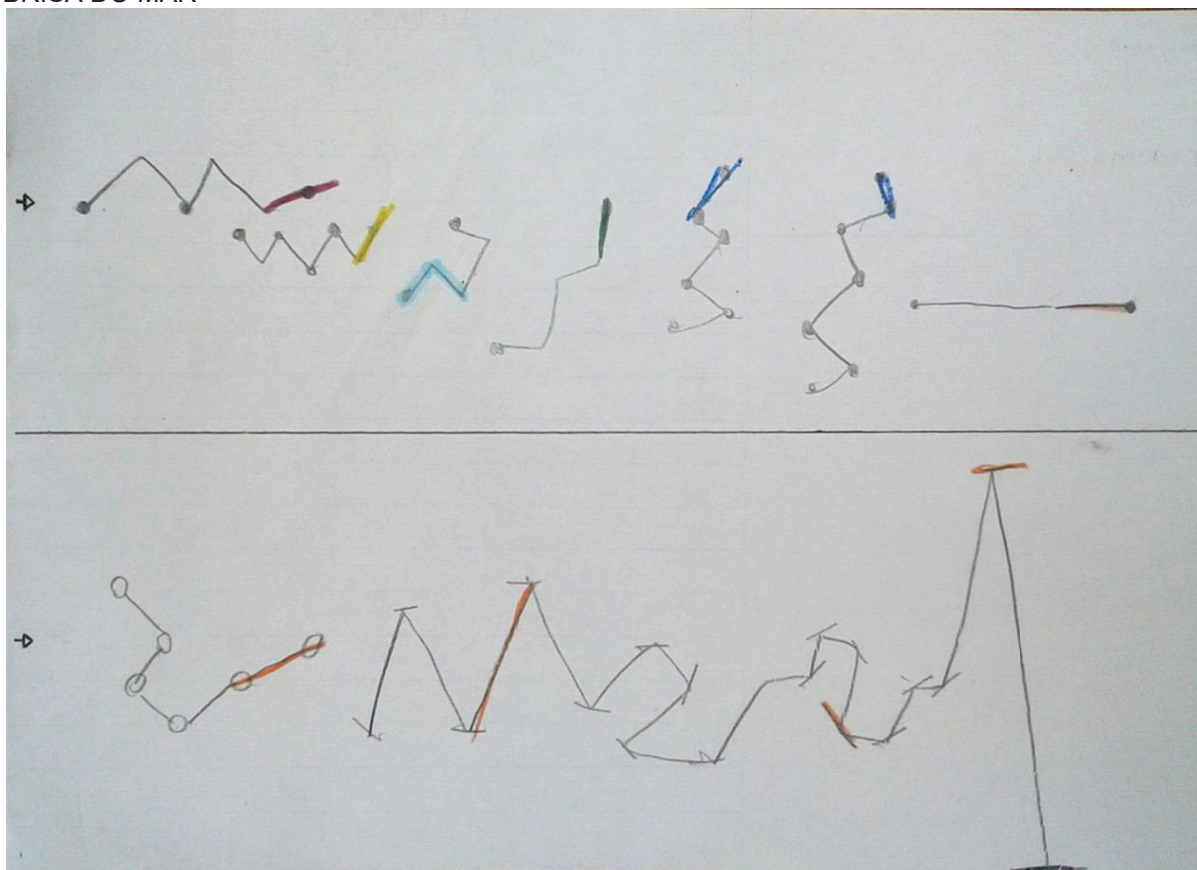
No *ditado*, o professor executa alguns gráficos de movimento sonoro para as crianças escreverem. Logo depois, faz-se a correção no quadro.

Finalmente, na *improvisação* uma criança inventa um ou mais gráficos representando movimentos sonoros, para serem reproduzidos na flauta doce pelos outros alunos. Dentre os esquemas apresentados, escolhem-se alguns, com os quais se elabora uma composição coletiva no quadro. Para enriquecer a composição, empregam-se efeitos de dinâmica, usando traços mais espessos para os “fortes” e mais finos para os “pianos” (fracos).

Desse modo, após assimilarem a representação gráfica do som, por meio dos gráficos melódicos, as crianças começaram a criar melodias para a letra selecionada, utilizando a flauta doce e o canto. Em conjunto com a criação da melodia foi desenvolvida sua partitura, podendo afirmar que uma contribuiu para a

elaboração da outra, ou seja, ambas auxiliando o processo de criação, como segue abaixo:

ILUSTRAÇÃO 8 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA (PARTITURA NÃO CONVENCIONAL) - "A BRISA DO MAR"



FONTE: Alunos do quinto ano

Analisando esta partitura não convencional criada pelos alunos, pode-se afirmar que houve a preocupação de representar a altura das notas, assim como o ritmo e a dinâmica.

Nela observa-se que a melodia foi representada em forma de gráficos, linhas que ascendem (notas que saltam do grave para o agudo) e descendem (notas que saltam do agudo para o grave), as quais possuem algumas marcações no ponto de encontro entre duas linhas, ora pequenos círculos pintados, ora apenas o contorno dos pequenos círculos, ora pequenas retas perpendiculares. Possibilitando relacioná-las à quantidade de sílabas e notas presentes em cada frase musical. Já o fato das marcações (pequenos círculos pintados, não pintados e pequenas retas perpendiculares) serem distintas, podem indicar três diferentes partes da música.

Percebe-se também que não há uma continuidade das linhas, elas são segmentadas, o que permite afirmar que cada segmento estaria representando um verso da letra. Nota-se que em todos os segmentos do gráfico está marcado com uma cor diferente, quase sempre no final do segmento. Talvez estas marcações tenham a pretensão de indicar a acentuação métrica, ou seja, sinalizar o tempo forte da frase, indicando assim, a dinâmica ao ser executada.

ETAPA 5 – Registro – Gravação Sonora

Este registro foi realizado tendo por objetivo relacionar a representação gráfica com a melodia elaborada coletivamente. Nele, um dos alunos se prontificou a cantá-la. Segue o link com o resultado dessa gravação:

<https://soundcloud.com/hugo-de-oliveira-894987451/a-brisa-do-mar>

Ressalto aqui que o texto poético produzido inicialmente pelos alunos sofreu modificações. Algumas palavras foram substituídas ou retiradas, com o objetivo de oferecer maior musicalidade ou métrica aos versos. Alterações essas que foram realizadas pelos próprios alunos do quinto ano que, ao desenvolverem a melodia da canção, percebiam que alguns versos possuíam ora muitas sílabas, ora poucas, não cabendo na melodia desejada. Ou então, percebiam, por exemplo, que duas sílabas cantadas na sequência causavam dificuldade na emissão, o que chamamos de erro de prosódia, ou silabada. Segue abaixo a letra com as devidas alterações.

A Brisa do Mar

O mar me despertou
Com suas ondas a balançar
E com isso eu acordei
Pensando apenas em dançar
Dançar me faz sorrir
Sorrir me faz cantar
Cantar me faz amar
De noite eu quero festejar

E coloquei meu porta-voz
 Para de dia me despertar
 Quando eu acordei o sol estava no mar
 O que me fez amar o dia tão lindo
 Com a brisa do mar

Tendo por objetivo compreender a relação dialógica entre imagem e som, relaciono aqui a representação gráfica (partitura não convencional) produzida pelos alunos com a gravação do áudio. Para isso, fez-se necessário a transcrição do áudio, por mim realizada, em forma de partitura tradicional⁸, conforme apresentado na página 80. Não se trata de uma mera comparação a fim de constatar semelhanças ou diferenças, mas sim com o objetivo de embasar os apontamentos realizados nesta análise. Esclareço que esta partitura não foi apresentada aos alunos, mas somente elaborada para fins de análise neste estudo.

Quanto às notas musicais utilizadas na melodia desta composição, presentes na gravação do áudio e transcritas por mim em forma de partitura tradicional, verifica-se a presença apenas das notas “lá”, “dó sustenido”, “mi” e “fá sustenido”, ou seja, são utilizadas as notas que constituem a tríade⁹ do acorde de lá maior (com exceção do fá sustenido, que não faz parte da tríade de lá maior, sendo usada com menor frequência em relação às demais), o qual acompanha a música até o final.

Talvez pelo número limitado de notas, e levando em consideração as figuras rítmicas¹⁰ constatadas através da partitura tradicional, é possível afirmar que o elemento rítmico é o que mais se destaca nesta composição, em detrimento dos elementos melódicos e harmônicos. Indo ao encontro do que os alunos mencionaram durante os debates realizados na etapa 2 (Apreciação Estética – escuta respondente) da sequência didática, segundo eles, “*A ideia da música é*

⁸ É a representação escrita da música padronizada mundialmente. Tal como qualquer outro sistema de escrita, dispõe de símbolos próprios (notas musicais) que se associam a sons. As partituras necessariamente incluem um ou mais pentagramas, que como o nome diz, possuem 5 linhas e 4 espaços. Cada linha pode representar diferentes notas musicais, dependendo da clave, a qual pode ser clave de sol, clave de fá e clave de dó.

⁹ Conjunto de três notas musicais, oriundos de uma estrutura escalar, que estruturam a formação de um acorde. São organizadas em fundamental, terça e quinta. Uma tríade pode ser maior, menor, aumentada ou diminuta.

¹⁰ Figuras rítmicas são símbolos utilizados para representar os tempos de uma música.

seguir uma batida, eles fazem uma batida e com essa batida eles fazem a letra”, ou então, “O pop tem batidas fortes e daí vai diminuindo”. Aqui o elemento rítmico é apontado, por eles, como elemento protagonista no gênero musical pop.

Sendo assim, no que se refere às experiências musicais ativas, proposta inicialmente neste estudo, permito-me afirmar que as etapas da sequência didática culminaram na composição da canção e na produção da partitura não convencional (citada na página 77). A qual possui a função de representar graficamente a canção composta pelos alunos, constituindo uma codificação desenvolvida por eles, relacionada a um tipo de linguagem “privada”. Diferente da partitura tradicional (universal), transcrita por mim, relacionada a um tipo de linguagem convencional, com notas escritas na pauta, compartilhada pelos músicos.

ILUSTRAÇÃO 9 – PARTITURA TRADICIONAL (NOTAS NA PAUTA) - “A BRISA DO MAR”

Standard tuning

$\text{♩} = 90$

S-Gt

mf

O MAR ME DES PER TOU COM SUAS ON DAS A BA LAN

ÇAR E COM ISSO EU A COR DE---EI PEN SAN DO-A-PE NAS EM DAN

ÇA---AR DAN ÇAR ME FAZ SOR RIR SOR RIR ME FAZ CAN

TAR CAN TAR ME FAZ A MAR DE NOI TE-EU QUE RO FES TE

JAR E CO LO QUEI MEU POR TA VO---OZ PA RA DE DIA ME DES PER

TA---AR QUAN DO EU A COR DEI O SOL ES TA VA NO MA---

--AR O QUE ME FEZ A AMR-ODIA TÃO LIN DO COM A BRI SA DO

MA---AR

FONTE: O autor (2019)

2.4 ANÁLISE MUSICAL EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

A Análise Dialógica do Discurso é a base teórica que fundamenta a análise do material produzido pelos alunos. Para Voloshinov e Bakhtin (1976), a arte é imanentemente social, pois todos os produtos da criatividade humana nascem na e para a sociedade humana - *formações ideológicas são intrinsecamente, imanentemente sociológicas*.

Desta forma, o meio social, extra artístico, afeta de fora a arte e encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não se trata simplesmente de um elemento afetando outro, mas de uma formação social. O estético é apenas uma variedade do social.

Nestes termos, Voloshinov e Bakhtin (1976) insistem que devemos rejeitar o campo de investigação que se restringe à obra de arte por si só, uma vez que neste tipo de análise o criador e seus contempladores da obra permanecem fora do campo de investigação.

Para a análise foi selecionada a letra musical do gênero pop, lembrando que esse texto poético foi o único que os próprios alunos escolheram para sua musicalização. Também foi analisada a composição e sua partitura. Tal escolha se deveu aos seguintes aspectos valorizados pelos alunos, como: disposição visual da letra organizada em versos e estrofes, assim como sua quantidade, resultando em uma letra mais extensa; as rimas presentes em todas as finais das estrofes; o conteúdo temático da letra.

O suporte para esta análise está centrado em alguns conceitos presentes nas obras de Bakhtin e o Círculo, tais como a *autoria*, o *enunciado*, o *estilo* e os *gêneros discursivos*.

Segue abaixo a letra selecionada para análise. Para esta produção foi utilizado o *binômio fantástico* “Despertar e Porta-voz”. O pop foi o gênero musical escolhido pelos alunos. Vale lembrar que esta se trata da primeira versão produzida por eles, sem as alterações que ocorreram posteriormente, durante a criação e gravação da melodia, como dito na etapa 5 da sequência didática: Registro – Gravação Sonora.

Nome da música: A brisa do mar
Binômio fantástico: Despertar/ Porta-voz
Gênero musical: pop

O mar me despertou
Com as ondas a balançar
E com isso eu acordei
Pensando em dançar
Dançar me faz sorrir
Sorrir me faz cantar
Cantar me faz amar

De noite eu quero festejar
Depois coloquei meu porta-voz
Para me despertar
Depois eu acordei com o sol a iluminar
E me faz amar
Esse dia tão belo
Com a brisa do mar

Conforme exposto no capítulo 1 sobre “*Autor e Autoria*”, me aproprio destes conceitos para compreender como o discurso acerca dos gêneros musicais (como descrito anteriormente sobre a etapa 2 da sequência didática) foi manifestado nos debates ao longo das aulas.

Lembrando que esse discurso, realizado na posição de autores-pessoas, recebeu um acabamento estético e se materializou em suas obras (letras musicais), produzidas agora na posição de autores-criadores. Para cada música, independentemente do trabalho dos alunos, há uma obra, uma produção, ainda que conjunta, e um autor-criador.

Portanto, ao considerar o discurso das crianças acerca do gênero pop (que é o da letra selecionada para análise) temos na tabela 4 (Debate Gênero Pop), anteriormente mencionada na página 59.

Ao analisar o discurso das crianças materializado a partir de suas posições axiológicas enquanto autores-pessoa sobre o gênero musical pop, constata-se que este é um “tipo” de música atual, com elementos tecnológicos avançados, como as “batidas eletrônicas” e instrumentos elétricos, como a guitarra, caixas de som e

microfone. De origem estrangeira, música e dança estão em constante associação, estando presente em esferas como as festas e “baladas”, segundo as crianças.

Na visão delas, esse gênero musical, quer pela música quer pela dança, transmite mensagens positivas como liberdade, diversão e felicidade. Quanto aos elementos musicais, o ritmo ou “as batidas”, foi mencionado como componente motivador na composição de uma música pop.

Do mesmo modo, ao analisar o texto poético intitulado “A brisa do mar”, produzidos pelas crianças, constata-se o deslocamento dos sentidos mencionados na posição de autores-pessoa, para a obra produzida, agora, enquanto autores-criador. Elas oferecem um acabamento estético para estes sentidos, que são materializados em forma de letra musical. Nota-se que o conteúdo temático da letra se trata de mensagens, também, positivas.

Começando pelo título “A brisa do mar”, a palavra brisa representa um vento fraco e fresco, o qual remete a algo agradável e prazeroso. Já o mar, revela o local onde o enredo se desenrolou: uma cidade litorânea, uma praia. Por se tratar de crianças que residem e vivem em uma cidade localizada há pelo menos 100 km do litoral, o local escolhido, a praia, nos remete e direciona para alguns sentidos. Talvez aqui a praia represente o sentido de liberdade, festas, férias, ausência de compromissos. Diferentemente, se fossem crianças que nasceram e viveram a vida toda em uma cidade litorânea, provavelmente tais sentidos não seriam manifestados.

As palavras “dança” e “festa” mencionadas na posição de autores-pessoa, durante os debates, se fizeram presentes na obra, assim como o sentido de “felicidade”, que se materializou através do uso da palavra “sorrir” e “amar”, como seguem nos seguintes versos: “E com isso eu acordei/ Pensando em dançar/ Dançar me faz sorrir/ Sorrir me faz cantar/ Cantar me faz amar/ De noite eu quero festejar”.

As rimas, mesmo que classificadas gramaticalmente como “rimas pobres”¹¹, foram usadas a fim de dar musicalidade ao texto, sendo utilizadas como ferramentas de acabamento estético, oferecendo o aspecto de uma letra musical ao enunciado.

¹¹ De acordo com o critério gramatical, a rima pobre ocorre entre palavras que pertencem à mesma categoria gramatical – por exemplo, dois substantivos, dois adjetivos, dois verbos – e a rima rica se dá entre termos pertencentes a diferentes categorias gramaticais (JATAHY; KAYAMA, 2016, p. 273).

Observa-se que todas as rimas possuem a terminação das palavras com a sílaba “ar”: balançar, dançar, cantar, amar, festejar, despertar, iluminar, mar.

Quanto aos conceitos “*Enunciado e Enunciação*”, expostos anteriormente, trago seus desdobramentos como perspectiva de análise desse texto poético criado pelos alunos. Passemos às primeiras considerações.

Segundo a teoria enunciativa-discursiva, para a compreensão do enunciado devemos levar em consideração os três participantes do discurso, o falante, o ouvinte e o herói. Para isso, é preciso identificar o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão da situação e suas avaliações. Assim, pode-se afirmar que os interlocutores neste estudo compreendem os alunos e o professor, alternando as posições de falante e ouvinte (uma vez que estas posições não são fixas) e, o texto poético (letra musical) admitindo a posição do terceiro participante do discurso, o herói. Passemos às considerações a respeito do horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos interlocutores.

Quanto ao horizonte espacial comum dos interlocutores em questão, ou o meio físico, podemos dizer que os participantes desse discurso estavam inseridos em uma sala de aula de uma escola particular. Uma sala equipada com carteiras e cadeiras, distribuídas de forma agrupadas de quatro ou cinco, quadro branco, TV, um violão, flautas doces e caixa de som. Tratava-se, assim, de um ambiente formal de ensino. Apresentado o horizonte espacial comum, passemos ao conhecimento e à compreensão comum da situação.

No que se refere ao conhecimento e compreensão comum da situação extra verbal partilhada entre os interlocutores, os alunos tinham consciência de que estavam participando de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida através das atividades direcionadas por seu professor de música. Sabiam desde o início das atividades que teriam que criar letras musicais de acordo com as palavras disponibilizadas pelo professor. Neste caso, as palavras foram: “Despertar” e “Porta-voz”, atividade denominada “Binômio Fantástico”. Deveriam, portanto, relacioná-las e criar textos poéticos influenciados pelos sentidos expressos pelos gêneros musicais escolhidos por eles (funk, pop, rock, sertanejo e samba).

Dessa forma, as crianças tinham consciência de que estavam produzindo enunciados escritos e, mais do que isso, sabiam que seu professor de música os leria, e os avaliaria (mesmo não atribuindo notas) a partir do seu conhecimento e

experiência musical. Quanto ao conhecimento e compreensão por parte do professor, este sabia que os enunciados seriam produzidos por crianças de sete a dez anos de idade, portanto relevariam as limitações técnicas e priorizaria o seu caráter expressivo, que é o foco deste estudo.

Por fim, com relação à avaliação comum dessa situação. Falante e ouvinte compartilham da mesma expectativa, dos mesmos sentidos, ou ainda, um juízo de valor comum a respeito do ato de compor uma letra musical. Em outras palavras, existe uma ideia, de ambas as partes, dos elementos que podem caracterizar e constituir uma letra de música, tais como as rimas, a forma, estrofes e refrão, o conteúdo relacionando-se com o gênero musical etc.

Como falante e ouvinte partilham da mesma situação, ambos levam em conta este juízo de valor um do outro. Assim, ao produzirem seus textos poéticos, os alunos se deixam influenciar pelo que eles imaginam ser o juízo de valor de um professor de música no que diz respeito ao ato de compor uma letra musical. São os julgamentos de valor que determinam a seleção das palavras por parte do falante, mas também determinam a recepção desta seleção pelo ouvinte.

Portando, a letra musical, compreendida neste estudo enquanto produção estética, foi construída a partir de alguns elementos disparadores como as palavras que constituíram o “binômio fantástico” (neste caso “despertar/porta-voz”) e os sentidos que as crianças dispunham a respeito dos gêneros musicais (neste caso o gênero musical pop). Em outras palavras, a letra musical foi produzida a partir das interações entre as relações valorativas que alunos e professor, interlocutores, dispõem a respeito do herói, neste caso as palavras pertencentes ao binômio fantástico “despertar/porta-voz”, somadas às posições valorativas a respeito dos gêneros musicais.

Nota-se que a palavra “despertar” está presente em duas situações no texto poético. Na primeira estrofe (O mar me despertou / Com as ondas a balançar / E com isso eu acordei / Pensando em dançar) e, também, na segunda estrofe (De noite eu quero festejar / Depois coloquei meu porta-voz para me despertar). Em ambos os casos, a palavra “despertar” foi utilizada na primeira pessoa, assumindo a conotação de acordar. Refletindo também sentidos positivos, uma coisa é acordar de férias em uma praia com o som das ondas do mar, outra seria acordar cedo para ir à escola, ou ao trabalho em uma cidade grande. Quanto à palavra “porta-voz”,

percebe-se que ela foi utilizada para conotar um despertador, porém não se pode afirmar que houve um equívoco em relação à sua conotação. Se buscarmos o seu significado em um dicionário teremos um indivíduo que fala publicamente por outro. Assim, aqui neste contexto seria um objeto que “desperta por outro”, assumindo responsabilidade no lugar do outro.

O conceito “Estilo”, apresentado no capítulo 1, foi apropriado a fim de identificar e analisar o acabamento estético realizado pelos alunos em suas produções de letras musicais. Ele auxilia a revelação das relações valorativas entre alunos e herói (letra musical), professor e herói (letra musical) e, finalmente, aluno e professor (interlocutores). Além de suas visões de mundo e traços de individualidade expressos via forma textual.

Em relação à disposição da forma visual em que foi organizada, pode-se constatar que ela possui duas partes, pois há um espaço entre uma e outra, o que possibilita a remissão em forma de estrofes, elementos que constituem as letras musicais de forma geral. A quantidade de versos presentes em cada estrofe, da música “A brisa do mar”, é muito parecida: a primeira possui sete versos e a segunda estrofe dispõe de oito versos.

Quanto a métrica dos versos:

Letra	Sílabas Poéticas	Rimas
O-mar-me-des-per-tou	6	A
Com- as- on-das a-ba-lan-çar	7	B
E- com- is- so eu- a- cor- dei	7	C
Pen- san- do em- dan- çar	5	B
Dan- çar- me- faz- sor- rir	6	D
Sor- rir- me- faz- can- tar	6	B
Can- tar- me- faz- a- mar	6	B
De- noi- te eu- que- ro- fes- te- jar	8	B

De- pois- co- lo- quei- meu- por- ta- voz	9	E
Pa- ra- me- des- per- tar	6	B
De- pois- eu- a- cor- dei	6	C
Com- o- sol- a i- lu- mi- nar ↪	7	B
E- me- faz- a- mar!	5	B
Es- se- di a- tão- be- lo ↪	6	F
Com- a- bri- sa- do- mar	6	B

Ao separar a letra musical em sílabas poéticas, de acordo com a prosódia, a sonoridade e identificar as rimas presentes, nota-se que houve a preocupação e busca por uma métrica. Diferente do que apresentava inicialmente ter duas partes (conforme a ilustração da página 69), ou duas estrofes, a letra foi constituída de quatro estrofes, compostas de quatro versos cada, com exceção da última estrofe que possui apenas três versos (talvez pela inexperiência das crianças em criar letras musicais). Estes, por sua vez, apresentam na grande maioria seis sílabas, porém alguns versos possuem próximos a seis, um pouco acima ou um pouco abaixo, o que permite afirmar que houve a tentativa de criação de frases com tamanhos equivalentes.

Quanto às rimas, todas elas formadas com a sílaba “ar”: balançar, dançar, cantar, amar, festejar, despertar, iluminar, amar, mar. São classificadas gramaticalmente como rimas “pobres”, devido às palavras selecionadas pertencerem à mesma classe gramatical, ou seja, todas são verbos. Com exceção da rima presente na última estrofe - “amar” e “mar”, um verbo e um substantivo. Nota-se que apareceram na primeira e na terceira estrofes o mesmo padrão de rimas: A B C B - o primeiro e terceiro versos são livres, já o segundo e o quarto apresentam rima. Nas demais estrofes não ocorreu um padrão de repetição. Porém deve-se levar em conta que as rimas estão presentes em todos os últimos versos das quatro estrofes. O que pode ter o sentido de conclusão, de fechamento, de repouso.

Analisando essa letra musical pela perspectiva dos “gêneros discursivos” de Bakhtin, ressalto seus elementos *relativamente estáveis*, apesar de considerá-la um enunciado concreto e único. Ou seja, os três elementos ligados ao todo do

enunciado - o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional - foram determinados de acordo com o campo da comunicação em que foram proferidos.

Assim, deve-se inicialmente identificar o campo da comunicação em que foi produzida. Que, neste caso, é a letra musical de um tipo específico de música, o *pop*. Ao assumir esta consideração, a música pop enquanto campo da comunicação, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional do texto poético “A brisa do mar”, estariam relativamente pré-determinados.

Passemos ao primeiro elemento constitutivo do enunciado, o conteúdo temático. Ao se produzir uma letra musical pertencente à música pop, espera-se encontrar mensagens positivas, tais como foram identificadas na produção das crianças como diversão, felicidade, festas, dança e liberdade. Diferente se fosse uma letra de um *rap*, onde se espera encontrar mensagens de protesto, denúncia e violência, por exemplo.

Quanto ao estilo, elemento do enunciado que pode ser associado à identidade do locutor ou ao seu grupo social, é o que há de subjetividade em um enunciado, mesmo que esta subjetividade esteja impregnada das inter-relações dos participantes de um evento artístico (autor, herói e ouvinte). Em outras palavras, seria a maneira ou a forma que o autor (neste caso as crianças) materializarem as mensagens positivas presentes na música pop. Que, neste caso, o enredo do texto poético acontece em uma praia, com as ondas do mar que despertam sensações e desejos positivos, como dançar, cantar, amar e festejar. Nesse sentido, a opção pelo gênero pop e o conteúdo da letra podem ser relacionados ao grupo social em que os alunos estão inseridos.

Finalmente, sobre a construção composicional, pode-se relacionar à organização linguística do enunciado. Aqui ressalto a forma dos versos, escritos em estrofes, além da utilização das rimas, caracterizando o gênero canção. É nítida a preocupação com a prosódia e a busca por uma métrica, apesar de suas limitações e algumas “falhas”. Algo compreensível tendo em vista que foram produzidas por crianças.

Assim, ao pensarmos a música canção (composição musical utilizando-se um texto escrito), enquanto gênero musical, ou melhor, gênero discursivo secundário, e a música pop como uma subdivisão ou complexificação dele,

constata-se o quanto o enunciado poético “A brisa do mar” está impregnada de elementos relativamente estáveis deste campo da comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão visou explorar analogias entre música e linguagem, com objetivo de superar o problema desta pesquisa, aquilo que Swanwick (*apud* Grossi, 2004) aponta como sendo o ensino da música centrado na materialidade sonora, assim como o estudo dos elementos musicais enquanto entidades autônomas ou então nas tecnicidades no processo cognitivo. Um primeiro desdobramento dessa compreensão (música enquanto linguagem) foi concebê-la como enunciado concreto, proferido por um locutor que, também, sofrendo influências do interlocutor, gera uma resposta no mesmo, ou seja, uma atitude responsiva. O que o leva ao campo das significações e ressignificações, de modo que a educação musical pode se tornar educação estética.

Como visto, esta pesquisa priorizou a educação estética musical em detrimento da técnica instrumental. Destaco que o fato de inserir as músicas apreciadas pelos próprios alunos como elemento central na sequência didática aumentou as possibilidades de significações e ressignificações por parte deles, afinal já estavam familiarizados com a linguagem presente em cada uma das canções, favorecendo a experiência estética. Possibilitando o reconhecimento dos elementos composicionais de cada gênero musical.

Lembro que o objetivo geral deste estudo foi compreender, através da atividade de composição musical, como se efetiva a materialização dos sentidos acerca das experiências musicais dos alunos. Dessa forma, após análise do texto poético, da partitura não convencional e do áudio da canção composta pelos alunos, intitulada de “A Brisa do Mar”, e relacioná-la aos enunciados proferidos durante os debates, foi possível afirmar que muito dos sentidos se materializaram durante a composição da canção.

Quando os alunos mencionam que os conteúdos das letras da música pop “*fala sobre uma vida livre*”, ou então, “*ele só fala de coisas boas, tipo felicidade*”, estes sentidos são materializados durante a produção da letra musical como apresentado na sessão da análise. Tais manifestações ainda receberam um acabamento estético, como o texto escrito em forma de versos que, por sua vez compôs as estrofes, além das rimas. Com o objetivo de oferecer uma estética ou forma semelhante ao que se entende por uma letra musical.

O fato dos alunos realizarem algumas modificações (retirando ou substituindo algumas palavras) no texto poético durante a criação da melodia pode revelar a apropriação da linguagem musical, ou seja, estavam adequando o texto de acordo com a sintaxe musical.

Respondendo aos objetivos específicos, destaco que a identificação e a valorização do gosto e das experiências musicais dos alunos foram uma forma de promover a aproximação e o envolvimento deles no processo educativo, facilitando com isso a manifestação de sentidos nos debates e na produção dos textos poéticos (letras musicais).

Ao buscar compreender a relação dialógica entre imagem (partitura não convencional) e som (canção composta) pude constatar algumas apropriações dos conteúdos musicais pelos alunos, tais como altura do som (grave e agudo), intensidade (forte e fraco), acentuação métrica (perceberam quantas sílabas ou notas podem caber em uma frase musical).

Por todos esses aspectos aqui mencionados e apontados no capítulo anterior vale ressaltar que os resultados desse estudo apontam caminhos para a possibilidade de integração e ressignificação do processo educativo, caminho este que relaciona a educação musical à, superando as tecnicidades do ensino de música. O que permite uma formação mais abrangente do aluno, mas também do professor.

Em relação ao professor, afirmo que ao realizar este estudo, desde o desenvolvimento da sequência didática, sua aplicação em sala de aula, a análise dos resultados e a apropriação do referencial teórico, me possibilitou refletir e ressignificar minha prática docente. O que confirma a premissa da pesquisa de intervenção, possibilita resultados para todos os sujeitos envolvidos no processo.

Uma das principais consequências disso foi a mudança na relação professor-aluno. Ocorreu uma valorização da posição aluno no diálogo em sala de aula ao trazer as bagagens e experiências musicais destes como lugar de destaque nas aulas, assim o aluno assumiu posição de autor, de criador e protagonista da prática.

Outra consequência foi, para mim, enquanto professor-pesquisador, ter assumido também a posição de autor, tanto da sequência didática quanto deste texto dissertativo. Sobre as atividades da sequência didática destaco que não fui

propriamente o criador delas, mas as desenvolvi buscando em diferentes áreas e autores uma composição que pudesse convergir com as ideias de Swanwick, quando afirma que a música pode apresentar dois níveis de significado: o primeiro (é o que nos diz) é uma questão de reconhecimento, o que entendemos do discurso sonoro; o segundo nível (o que significa para nós) é uma questão de relacionamento, como interagimos com a obra musical, como ela expande nossas mentes quando nos emocionamos com ela. Foi o que busquei com a sequência didática: reconhecimento e significação.

Sobre escrever esse texto, o resultado de toda a pesquisa, foi o maior desafio para alguém que teve sua formação toda embasada somente em procedimentos práticos, sem perpassar por reflexões teóricas. Assim, o contato com a teoria de Bakhtin e o Círculo, Swanwick, Gianni Rodari, entre outros, ofereceram uma visão filosófica a respeito da linguagem, da música, da educação musical, enfim possibilitou-me aplicar as atividades não como um método rígido a ser seguido, mas como uma ferramenta com objetivo a dar suporte metodológico e epistemológico à prática.

Para finalizar, aponto possíveis implicações deste estudo para o ensino de música na educação básica. O primeiro seria alertar para a possibilidade de oportunizar o aluno como autor e protagonista da prática, contrariando a concepção do professor como detentor do conhecimento e o aluno como alguém que apenas recebe passivamente este conhecimento. Creio ter apresentado uma possibilidade de alunos e professor construírem juntos o conhecimento, sendo o professor aquele que oportuniza essa construção.

O segundo ponto a destacar seria demonstrar que as limitações físicas de uma sala de aula, além da falta de equipamentos específicos ou instrumentos musicais, não podem ser uma barreira para que não ocorram as experiências musicais ativas. É evidente que uma estruturação física adequada contribui aumentando as possibilidades de expansão das atividades, mas isso não deve ser um pré-requisito para a educação musical.

Acredito que o fato de trazer o repertório musical dos alunos como elemento central desse estudo, propiciou a ressignificação daquilo que já era significativo para eles, ou seja, propiciou a experiência estética. E é por meio dela que ambos se transformam: música e sujeito.

Para finalizar esta dissertação cito Swanwick que resume essa experiência,

Estética significa que percebemos e sentimos algo [...] Uma experiência estética é autoenriquecedora. Não é algo necessariamente complicado e rarefeito ou místico e alusivo [...] Uma experiência estética alimenta a imaginação e afeta o modo como sentimos as coisas: música sem qualidades estéticas é como fogo sem calor. (SWANWICK, 1979, *apud* GROSSI, 2004, p. 25)

REFERÊNCIAS

ABREU, Rafael R.; AQUINO, Thaís L. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em aulas de música no Ensino Fundamental: analisando uma experiência de estágio. **Anais** do XV Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical. Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos. Goiânia, out., 2018.

AMUI, Gustavo A.; GUIMARÃES, Fernanda A. N. Música na educação básica: referenciais teóricos de periódicos nacionais publicados entre 2000 e 2010. **Per Musi**, n.34, p.89-112, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p.261-306 (original russo, 1951-53).

BARBEITAS, Flavio. Luzes sobre a música a partir da filosofia da linguagem. **Per Musi**, n.35, p.124-146, 2016.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**, São Paulo: Contexto, 5 ed, 2017.

_____. **Bakhtin: outros conceitos-chave**, São Paulo: Contexto, 2 ed, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília:MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRAMBILA, Guilherme; SOBRAL, Adail; GONÇALVES, Jean C. Dialogia, Linguística Aplicada e tradução: uma entrevista com Adail Sobral, comentada por Jean Gonçalves. **PERcursos Linguísticos**, v.7, n.14, 2017.

CARLOS, Josely. T. Palavra escrita (Bilac, Lessiênin e Augusto de Campos) e palavra cantada (Toquinho e Belchior): aspectos estilísticos do poema e da canção na Literatura e na MPB. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.29, p.86-102, 2014.

DAMIANI, Magda F.; ROCHEFORT, Renato S.; CASTRO, Rafael F. de, DARIZ, Marion R.; PINHEIRO, Silvia S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, p. 57-67, 2013.

FARACO, Carlos A. **Linguagem & Diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial 2009.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em pauta**, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2012.

GROSSI, Cristina. As ideias de Keith Swanwick aplicadas na percepção musical. **Debates**, p.23-38, 2004.

JATAHY, Lúcia de F. V.; KAYAMA, Adriana G. Transcrição: uma análise do Pierrot Lunaire de Augusto de Campos e o uso da melopoética como ferramenta para a tradução de obra vocal. **Opus**. v. 22, n. 2, p. 259-282, 2016.

KNIES, Edeltraut L.; VASQUES, Letícia V. O modelo C(l)A(s)P aplicado no desenvolvimento musical: identificando estratégias para desenvolver o modelo c(l)a(s)p no processo de ensino e aprendizagem da música. Monografia. Especialização em Gestão e Formação Pedagógica - Centro Universitário do Sul de Minas. 2016. Disponível em <https://pt.slideshare.net/Edeltraut/artigo-cientifico-o-modelo-clasp-no-desenvolvimento-musical-64632479> Acesso em 15/10/2017.

MACEDO, Wilza K. L. Por Saussure e Bakhtin: concepções sobre língua/language. **Anais do CONLIRE** – Congresso Nacional de Linguagens e Representações: Linguagens e Leituras. Ilhéus, 2009.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin Conceitos Chave**, São Paulo: Contexto, 2017.

MOURA, Ieda C. de; BOSCARDIN, Maria T. T.; ZAGONEL, Bernadete. **Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 1996.

MOREIRA, Roseli K. .Conceitos sobre a educação estética: contribuições de Schiller e Piaget. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v.1, n.2, p.158-169, 2007.

PONZIO, Augusto. Fundamentos de Filosofia da Linguagem. Curitiba: Vozes, 2007.

PEREIRA, Fabiano L. As linguagens do componente curricular arte: uma reflexão sobre a lei 13.278 e a bncc. **Anais IV CONEDU** (Congresso Nacional de Educação), 2017.

QUEIROZ, Luis R. S.; MARINHO, Vanildo M. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2009.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. 3ed. São Paulo: Summus, 1982.

ROMANELLI, Guilherme G. B. Falando sobre a arte na base nacional comum curricular – bncc – um ponto de vista da educação musical. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 10, n. 3, p. 476-490, 2016.

SCHROEDER, Silvia C. N.; SCHROEDER, Jorge L. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. **Música em Perspectiva**, v.4, n.2, 2011.

SCHROEDER, Silvia C. N. A educação musical na perspectivada linguagem: revendo concepções e procedimentos. **Revista da ABEM**, n.21, 2009.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TINOCO, Robson C.; ALEXANDRIA, Maria. Poemas entre músicas: dialogia melopoética e(m) uma didática contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira**, p157-168, 2011.

URIARTE, Monica Z.. **Escola, música e mediação cultural**. Curitiba: Appris, 2017.


VIEIRA, Márlon S. A produção de experiências ativas na escola por meio dos jogos musicais: um olhar a partir de Dewey. In: **Anais do SEFim**, Porto Alegre, V. 02-n.2, 2016.

VOLOSHINOV, Valentin. N.; BAKHTIN, Mikail. Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). Tradução de Cristóvão Tezza e Carlos Alberto Faraco (para fins didáticos). Título original: Discourse in life and discourse in art – Concerning sociological poetics. Publicado em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York: Academic Press, 1976.

ZOZZOLI, Rita M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, v.7 , n.1, 2012.

ANEXOS

ANEXO 1- MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR
 SETOR DE EDUCAÇÃO – UFPR
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
 TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais ou Responsável(is)

Eu, Hugo de Oliveira Verardi Bocca, professor de Música na Instituição de Ensino na qual seu filho(a) está matriculado(a) no presente ano letivo, venho por meio desse documento solicitar sua permissão para que ele(a) participe de uma pesquisa desenvolvida por mim no Curso de Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR, sob orientação do Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves. O objetivo geral do projeto é promover a composição musical em sala de aula.

Para o desenvolvimento do projeto não será necessário o registro de imagens e tampouco gravação de voz, apenas serão utilizados os materiais gráficos produzidos em sala de aula e também as respostas dadas ao questionário escrito.

As informações obtidas não oferecerão qualquer risco para a integridade física, mental, social ou moral do estudante, uma vez que o conteúdo obtido terá tratamento institucional e não pessoal e sua identidade será preservada. Portanto não haverá identificação dos estudantes.

Caso queira esclarecer alguma dúvida favor entrar em contato diretamente com o professor via email (contatohugodeoliveira@gmail.com) ou com a coordenação da escola.

Eu, _____, portador(a) do RG
 nº _____, responsável pelo(a) aluno(a)
 _____ autorizo a utilização
 das informações necessárias para fins de análise de dados.

Assinatura: _____

São José dos Pinhais, ____/____/2018

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO	TURMA:
Para que eu possa saber um pouco mais sobre seus hábitos e interesses musicais, por favor, responda as questões abaixo:	
1) Você gosta de música? Por que?	
<hr/>	
<hr/>	
2) A música tem alguma função para você? Qual?	
<hr/>	
<hr/>	
3) Você toca ou já tocou algum instrumento musical?	
<hr/>	
<hr/>	
4) Quantos dias na semana você escuta música?	
<hr/>	
<hr/>	
5) O que você gosta de ouvir? (qual ritmo, qual cantor, qual banda, etc.)	
<hr/>	
<hr/>	
6) Onde você ouve música? (no carro, no celular, aparelho de som em casa, etc.)	
<hr/>	
<hr/>	

7) Você tem o costume de parar para ouvir música, ou escuta enquanto faz outra atividade? Qual atividade?

8) Você já teve aula de música na escola? Você gostava?

9) Você já teve ou está fazendo aulas de música fora da escola? Onde?

10) Em relação às outras artes (dança, teatro, pintura, fotografia, etc.) você desenvolve alguma atividade?

11) Você acha que música é linguagem? Por que?
